



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

AS FUNÇÕES DOS CORPOS:
REFLEXÕES SOBRE O ENCONTRO DO ADULTO COM A CRIANÇA DE 1 A 2 ANOS

CATARINA BURLE VIANA

Recife

2023

CATARINA BURLE VIANA

AS FUNÇÕES DOS CORPOS:
REFLEXÕES SOBRE O ENCONTRO DO ADULTO COM A CRIANÇA DE 1 A 2 ANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.
Área de concentração: Psicologia Cognitiva –
Linha Cognição e Cultura

Orientadora: Dr^a Sílvia Fernanda de Medeiros Maciel

Recife

2023

Catálogo na Fonte

Bibliotecário: Rodrigo Leopoldino Cavalcanti I, CRB4-1855

V614f

Viana, Catarina Burle .

As funções dos corpos : reflexões sobre o encontro do adulto com a criança de 1 a 2 anos / Catarina Burle Viana. – 2023.

103 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Sílvia Fernanda de Medeiros Maciel.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2023.

Inclui referências.

1. Psicologia cognitiva. 2. Funções dos corpos. 3. Relação adulto- criança. 4. Primeira infância. 5. Imagem inconsciente do corpo. 6. Linguagem. 7. Cognição corporificada. I. Maciel, Sílvia Fernanda de Medeiros (Orientadora). II. Título.

153 CDD (22.ed.)

UFPE (CFCH2024-015)

CATARINA BURLE VIANA

**AS FUNÇÕES DOS CORPOS: REFLEXÕES SOBRE O ENCONTRO DO ADULTO
COM A CRIANÇA DE 1 A 2 ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Psicologia Cognitiva. **Área de Concentração:** Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 27/09/2023

BANCA EXAMINADORA

POR VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Marina Assis Pinheiro (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

POR VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Emmanuelle Christine Chaves da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

POR VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Clarissa Maria Dubeux Lopes Barros (Examinadora Externa)
Faculdade Pernambucana de Saúde

A Diego, Caio, Elisabete por não me deixarem desistir e por serem motivo de caminhada.

A Carlos, Natália, Aline e Filipe por serem base.

A vovó Neide, por ser exemplo e agora saudade.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Diego, por me permitir ser sua mãe e vivenciar todas as experiências da maternidade que envolvem ser evolução a cada segundo.

Agradeço a Caio, por sempre ter me visto para além do que apresento, enxergando possibilidades em mim que nem mesmo eu sabia que existiam.

Agradeço a Mainha, por sempre estar ao meu lado, acreditando em mim e me incentivando de todas as formas e maneiras, dos investimentos ao café. Tudo foi possível por causa dela.

Agradeço a meu pai, por me fazer enxergar o mundo sob diferentes perspectivas.

Agradeço a Naty, Aline e Fili por, mesmo na distância, constituírem minha família e trazerem alegria para meus dias.

Agradeço a vovó Neide, que em sua partida repentina, me mostrou a importância da força, persistência e perseverança, inclusive diante de situações difíceis. Vovó, que saudades!

Agradeço a minha orientadora Silvia, por trazer leveza e beleza para a minha vida. Tenho parte dela em mim e por isso sou muito grata!

Agradeço a meus colegas de mestrado, especial e particularmente a Nivaneide Ferreira (Dinha) e Rodrigo, por terem dado a mão e seguido junto comigo (mesmo que distante fisicamente) todo este percurso.

Agradeço imensamente a Timóteo, por sua excelência no trabalho, paciência com os alunos e simpatia de viver. Sem ele, o PPG jamais seria o mesmo.

Por fim, sou grata a mim por ter enfrentado mestrado, trabalho, pandemia, gravidez, maternagem e problemas de saúde mental, tudo ao mesmo tempo, e ter me mantido de pé, tentando equilibrar todos os ‘pratos’ e ter conseguido chegar até aqui.

“Quero romper com meu corpo, quero enfrentá-lo, acusá-lo, por abolir minha essência, mas ele sequer me escuta e vai pelo rumo oposto” (Andrade, 1984, p.7)

RESUMO

Falar do ser em sua inteireza não é das mais fáceis tarefas, especialmente no que tange a conceber o sujeito em sua dimensão corporal e a importância desta nas relações. Esta dissertação explora a função essencial dos corpos na dinâmica entre adultos e crianças na primeira infância, abordando teorias como apego, linguagem, imagem inconsciente do corpo e cognição corporificada. Ao adentrar na teoria do apego, torna-se claro que os corpos são fundamentais para estabelecer um ambiente de segurança e confiança, cruciais para o desenvolvimento infantil. A percepção do corpo como linguagem revela sua capacidade de comunicar emoções e forjar laços emocionais profundos, através dos jogos de linguagem. A imagem inconsciente do corpo, por sua vez, sublinha como as interações que acontecem entre cuidador e criança moldam a percepção da criança sobre si mesma. A teoria da cognição corporificada destaca as dimensões simbólicas do corpo na comunicação, destacando sua importância para a construção de conceitos sobre o mundo e aprofundando a conexão entre adultos e crianças. Este trabalho quis explorar o corpo em diferentes dimensões, tendo como objetivo geral e compreender a função dos corpos do adulto e da criança de 1 a 2 anos na relação que estabelecem. Por objetivos específicos, buscou investigar o corpo enquanto expressão de comportamento de apego necessários para a criança e para os adultos; explorar o corpo enquanto instrumento de construção de sentido sobre o mundo e compreender como a relação pode contribuir para aspectos do desenvolvimento da. Através da análise vídeos disponíveis em uma plataforma de domínio público, esta dissertação demonstra que os corpos têm um papel crucial na construção de vínculos e na troca de entendimento entre adultos e crianças, contribuindo para uma conexão emocional enriquecedora e para um desenvolvimento infantil saudável, bem como afirma que não é possível desconsiderar o corpo na construção de concepções sobre si, sobre o outro, sobre objetos e sobre o mundo, já que este é instrumento e também linguagem.

Palavras-chave: funções dos corpos; relação adulto-criança; primeira infância; imagem inconsciente do corpo; linguagem; cognição corporificada.

ABSTRACT

Talking about the being in its entirety is not the easiest of tasks, especially when it comes to conceiving the subject in his bodily dimension and its importance in relationships. This dissertation explores the essential role of bodies in the dynamics between adults and children in early childhood, addressing theories such as attachment, language, unconscious body image and embodied cognition. When entering the attachment theory, it becomes clear that bodies are fundamental to establish an environment of security and trust, crucial for child development. The perception of the body as language reveals its ability to communicate emotions and forge deep emotional ties, often surpassing verbal language. The unconscious body image, in turn, underscores how our internal perceptions shape our interactions, prompting a more conscious understanding of adults' emotional responses. The theory of embodied cognition highlights the symbolic dimensions of the body in communication, deepening the connection between adults and children. Therefore, the general objective was to understand the function of the bodies of adults and children aged 1 to 2 years in the relationship they establish. For specific purposes, it sought to investigate the body as an expression of attachment behavior necessary for children and adults; to explore the body as an instrument for constructing meaning about the world and to understand how the relationship can contribute to aspects of development. This dissertation demonstrates that bodies play a crucial role in building bonds and in the exchange of understanding between adults and children, contributing to an enriching emotional connection and to a healthy child development, as well as stating that it is not possible to disregard the body in the construction of conceptions about themselves, about others, about objects and about the world.

Key-words: body functions; early childhood; unconscious body image; language; embodied cognition.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado dos vídeos selecionados para constituição do <i>corpus de</i> análise.....	56
Quadro 2 - Lista de nomeação dos <i>frames</i> e identificação das categorias para análise dos dados.....	62
Quadro 3 - Lista <i>frames</i> compilados por categorias.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CC	Cognição Corporificada
ECA	Early Childhood Australia
IIC	Imagem Inconsciente do Corpo
LC	Linguística Cognitiva
TMC	Teoria da Metáfora Conceptual
TP	Teoria do Apego

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A CRIANÇA DE QUE SE FALA.....	21
2.1	CONCEITUANDO A PRIMEIRA INFÂNCIA	21
2.2	O BEBÊ PARA A PSICANÁLISE	21
2.2.1	Breve histórico em Sigmund Freud e Jacques Lacan	21
2.2.2	A teoria da Imagem Inconsciente do Corpo de Françoise Dolto.....	25
3	A TEORIA DO APEGO DE JOHN BOWLBY.....	35
3.1	A CONSTRUÇÃO DA TEORIA DO APEGO.....	35
3.2	MARY AINSWORTH E OS TIPOS DE APEGO.....	41
4	A LINGUAGEM, A SIGNIFICAÇÃO E O CORPO.....	47
4.1	A PSICOLOGIA COGNITIVA, A LINGÜÍSTICA COGNITIVA E A LINGUAGEM.....	47
4.2	CORPO ENQUANTO LINGUAGEM, COGNIÇÃO CORPORIFICADA E TEORIA DA METÁFORA CONCEITUAL.....	51
5	METODOLOGIA	60
5.1	DA SELEÇÃO DOS VÍDEOS.....	60
5.2	DA ANÁLISE DOS VÍDEOS.....	66
5.3	DA IDENTIFICAÇÃO DOS <i>FRAMES</i> NA DISCUSSÃO.....	67
5.4	CONSIDERAÇÕES SOBRE A ÉTICA.....	70
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	71
6.1	OBSERVAÇÕES PRELIMINARES.....	71
6.2	CATEGORIAS ANALISADAS.....	73
6.2.1	Categoria A: corpo como linguagem e comunicação não verbal.....	73
6.2.2	Categoria B: corpo como vivência de apego e constitutivo do inconsciente.....	76
6.2.3	Categoria C: corpo como ferramenta para a construção e compreensão de conceitos.....	83
6.3	OUTRAS CONSIDERAÇÕES.....	89
6.3.1	Corpo e Psicologia Transcultural.....	89
6.3.2	Considerações para a atuação clínica.....	91

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

A argumentação apresentada nas páginas que se seguem estrutura-se como uma reflexão sobre as funções dos corpos do adulto e da criança de 1 a 2 anos na relação que estabelecem, e que aqui chamaremos de encontro. Este estudo aventura-se a contribuir no estreitamento do diálogo entre a Psicanálise e os pesquisadores da Psicologia Cognitiva, traçando pontos de intersecção entre a teoria do apego, a teoria da imagem inconsciente do corpo e a teoria da cognição corporificada, bem como a linguagem.

Peço licença aos leitores para, nos dois próximos parágrafos, falar em primeira pessoa.

O meu interesse para a realizar este estudo surgiu diante dos desafios que a prática clínica com crianças de 1 a 2 anos me colocava cotidianamente. Percebia-me a todo tempo sendo convocada para a atividade: “sentia, tia!”, “corre, tia!”, “abaixa!”, “levanta!”, “você vai ficar aí parada? Vem brincar!”. Diariamente era uma ‘avalanche’ de demandas para ação, diante das quais eu acreditava veementemente que o adulto, na relação terapêutica e em qualquer tipo de relação com a criança, deveria ser corporalmente ativo a todo o instante. Seguindo com o fazer clínico e apoiada nesta convicção, me deparei com um menino de 2 anos com síndrome de Down que ainda não havia desenvolvido a linguagem falada. Ou seja, as convocações oralizadas não ‘chegavam’ até mim, mas o seu corpo estava lá, presente, assim como o meu. As sessões com o garotinho se seguiam permeadas por questionamentos meus: O que fazer com meu corpo diante do corpo da criança? Qual a função dele aqui? Devo agir? Devo esperar? O que surgirá deste encontro entre dois corpos tão distintos? O que fazer?

Tais perguntas ressoavam e ressoam até hoje em minhas práticas – clínica, de pesquisa e de mãe. Complemento: como pessoa, como mulher. Fui exposta a duras penas, na atividade laboral, a um corpo (o meu) que até então parecia não existir. O encontro com o menino me fez querer entender o que é este corpo, como ele se desenvolve e ‘aceitar’ (sim, esta é a palavra) que ele faz parte do ser. Tais inquietações, panos para manga de muitas sessões de análise, extrapolaram o âmbito privado e seguiram para o campo científico. “Quero entender o que é isso!”, pensei. O alvoroço gerado por este encontro me levou ao seguinte questionamento de pesquisa: Qual a função dos corpos no encontro que acontece entre o adulto e uma criança de 1 a 2 anos que é predominantemente não verbal?

Apesar desta pergunta bordejar as questões do desenvolvimento, é importante dizer que o enfoque deste estudo não se dará necessariamente na criança, nem no adulto, mas no que decorre do encontro de corpos, que são ativos, emocionados e necessários na relação. Sendo

assim, o objetivo geral aqui é o de compreender a função dos corpos do adulto e da criança na relação que estabelecem. Por objetivos específicos, esta pesquisa busca investigar o corpo enquanto expressão de comportamento de apego necessários para a criança e para os adultos; explorar o corpo enquanto instrumento de construção de sentido sobre o mundo e compreender como a relação pode contribuir para aspectos do desenvolvimento.

A relevância para a realização deste estudo reside, portanto, em um ponto identificado como essencial de ser trazido à luz de discussões, baseados na vivência clínica e de estudo desta pesquisadora e psicóloga: a construção de novas contribuições teóricas a respeito da constituição psíquica de forma integrada, defendendo a noção de que o sujeito é constituído enquanto ser de apego, do inconsciente, do corpo e da linguagem, partindo do ponto chave que é o encontro entre sujeitos.

A Psicologia Cognitiva, na sua segunda revolução, quando denominada Discursiva e reivindicando uma nova compreensão a respeito da cognição, contribui nesta noção integralizada, pois enfatiza o sujeito como discursivo, ativo na cultura, capaz de interpretar, produzir e se expressar no contexto em que está inserido (Vasconcellos e Vasconcellos, 2007). Dentro dos pressupostos da linha de pesquisa Cultura e Cognição, entende-se que a subjetividade como um processo que acontece dentro de um contexto cultural, de linguagem, em que o sujeito existe enquanto um todo, em um processo de mudança único, singular, em tempo e lugares irreversíveis, em uma construção dialógica com o ambiente.

Faz-se necessário também situar o leitor sobre de que criança se fala. Para a Psicologia do Desenvolvimento, as crianças denominadas como bebês estão na faixa etária da primeira infância (dos 0 aos 3 anos) que, segundo Feldman e Papalia (2013, p. 40), nas dimensões biológica, cognitiva e social, possuem tais características:

No nascimento, todos os sentidos e sistemas corporais funcionam em graus variados. O cérebro aumenta em complexidade e é altamente sensível à influência ambiental. O crescimento físico e o desenvolvimento das habilidades motoras são rápidos. As capacidades de aprender e lembrar estão presentes, mesmo nas primeiras semanas. O uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas se desenvolvem por volta do final do segundo ano de vida. A compreensão e o uso da linguagem se desenvolvem rapidamente. Formam-se os vínculos afetivos com os pais e com outras pessoas. A autoconsciência se desenvolve. Ocorre a passagem da dependência para a autonomia. Aumenta o interesse por outras crianças.

O interesse pela relação entre adulto e criança neste período do desenvolvimento, em particular, os bebês¹ de 1 a 2 anos (crianças ainda na primeira infância), deu-se porque neste estudo o corpo é a dimensão da subjetividade que está em destaque. Tal recorte foi assinalado

¹ Ao longo deste estudo foram utilizados os termos “bebê”, “criança”, “menino(a)” para fazer referência aos sujeitos que estão nesta fase do desenvolvimento (Primeira Infância), especificamente as de 1 a 2 anos.

porque nesta faixa etária as crianças estão em processo de aquisição da linguagem verbal, mas já apresentam maior domínio corporal, ou seja, expressam-se e vivenciam o mundo primordialmente através da linguagem não-verbal e demandam do outro neste sentido. Como já apontado, o adulto foi considerado neste estudo na expressão de sua corporeidade, sem sobretudo, ser valorado como o ator principal e nem a interação como unidirecional. Como já explanado, aqui fala-se de encontros, pois como bem situa Carvalho (1988, p. 514) citado por Wendland (2001, p.6), a interação é “um evento que ocorre entre indivíduos e não no indivíduo”.

As investigações realizadas por John Bowlby e Mary Ainsworth contribuem e direcionam pesquisas dentro do campo da Psicologia do Desenvolvimento. A teoria do Apego proposta por tais autores sugere que as experiências que se tem na infância em termos de estabelecer conexões, apego, separar e perder as figuras de apego vão moldar a forma como o adulto lida durante a vida com emoções complexas como alegria, amor, tristeza, luto, depressão. (Hamilton, 2020). Bowlby (1984) pontua que todos os bebês, quando nascem, procuram estabelecer relações de apego com a figura que forneça conforto e segurança e que configuram uma experiência de expressão da emoção. Ou seja, as experiências de infância moldam o comportamento das pessoas quando se trata de formar relações significativas numa fase posterior da vida. Por isso, o que acontece na infância torna-se uma chave para compreender o sujeito.

O mesmo autor descreveu ainda a vinculação como uma ligação psicológica duradoura entre as pessoas. Descobertas anteriores sobre a vinculação sugeriam, de fato, que a razão pela qual as crianças se afeiçoavam às mães era o facto de serem alimentadas por elas. O autor, no entanto, observou que as crianças sentiam angústia quando eram separadas das mães², mesmo quando eram bem alimentadas (Bowlby, 1984). Ele propôs que o fator determinante da ligação não é a comida, mas o amor, o carinho e os cuidados, pois “o apego decorre de predisposições biológicas não ligadas à satisfação de necessidades básicas, mas à manutenção do contato e proximidade com o parceiro adulto.” (Wendland, 2001, p.4)

Bowlby acreditava que existem algumas características relacionadas com a vinculação e que as crianças demonstravam certas características quando se tratava da sua ligação com outras pessoas. Esta compreensão teórica a respeito do apego esclarece que a vinculação que

² Importante destacar que na Psicanálise, quando se faz referência à “mãe” não está se falando necessariamente da genitora. Segundo Lacan (1969) a combinação da função materna e da função paterna são as responsáveis por investir no bebê enquanto sujeito. Essas funções não estão atreladas à figura de uma mulher e de um homem, mas de sujeitos que exercem uma função.

uma criança estabelece com a pessoa que lhe presta cuidados primários contribui para desenvolver na própria criança a confiança de que ela está segura no mundo que a cerca e que pode, a seu tempo, explorar o mundo exterior. Sendo assim, as relações de apego funcionam como bases seguras e, por isto, uma criança tende a regressar à figura de vinculação primária para obter conforto e segurança (Bowlby, 1984). Refletir sob essa perspectiva de como o comportamento de apego é natural e ocorre desde o nascimento, faz com que se possa compreender sob qual égide se estruturam todas as relações de um sujeito (o que pensa, o que sente a respeito delas).

O conceito de Imagem Inconsciente do Corpo (IIC) de Françoise Dolto também desempenha um papel significativo na compreensão da importância da relação para o desenvolvimento dos indivíduos em seus primeiros anos de vida. Segundo Dolto (2017), a figura materna³ desempenha um papel crucial na autenticação da descoberta da imagem corporal, enfatizando a importância do apego precoce na formação dessa imagem corporal inconsciente. A percepção da criança sobre seu corpo e seu “eu” é moldada por suas interações com seu cuidador principal, particularmente a figura materna (Vallim, 2016). Compreender o conceito de imagem corporal inconsciente nos permite reconhecer o significado das primeiras experiências de apego na formação da autopercepção e do senso de identidade de uma pessoa.

As primeiras experiências de apego têm uma profunda influência na formação da imagem corporal inconsciente. A ênfase de Dolto no papel da figura materna na autenticação da descoberta da imagem corporal destaca a importância do apego seguro nos primeiros anos de vida. O apego seguro fornece uma base para o desenvolvimento saudável, pois promove uma sensação de segurança, confiança e regulação emocional. Quando uma criança experimenta cuidados consistentes e responsivos, ela desenvolve um senso positivo e seguro de si mesma, o que contribui para uma imagem corporal inconsciente saudável. Por outro lado, o apego inseguro, caracterizado por cuidados inconsistentes ou negligentes, pode levar ao desenvolvimento de percepções negativas ou distorcidas da imagem corporal. Portanto, a qualidade das primeiras experiências de apego impacta significativamente a formação da imagem corporal inconsciente e o subsequente desenvolvimento pessoal (Schulz e Ruschel, 2017).

Ambas as teorias contribuem para a compreensão da integração psicossomática, ou seja, a ideia de que mente e corpo estão interligados. As experiências de apego influenciam não

³ Aqui a figura materna também se refere à função e não ao sexo da pessoa, nem mesmo à mãe biológica. Este conceito se alinha com a ênfase de Lacan (1969) na figura materna como aquela que autentica a descoberta da imagem corporal.

apenas o desenvolvimento emocional, mas também a forma como essas emoções são expressas no corpo. A interseção entre essas teorias reside na compreensão de que as experiências emocionais, especialmente aquelas ligadas aos padrões de apego, podem ser expressas através do corpo. Por exemplo, uma criança com um padrão de apego inseguro pode desenvolver uma postura corporal mais fechada ou tensões musculares associadas ao estresse emocional. A linguagem corporal e expressões emocionais, estudadas pela teoria do apego, podem ser vistas como manifestações externas da imagem inconsciente do corpo. Se alguém tem uma história de apego inseguro, isso pode se refletir na forma como eles expressam emoções não verbais, como gestos ou postura.

Françoise Dolto também reconheceu que a linguagem desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, moldando seu senso de identidade, sua compreensão do mundo e sua capacidade de se comunicar com os outros. A teoria do desenvolvimento da linguagem da autora enfatiza a importância de ouvir ativamente as crianças e entender suas perspectivas únicas. Segundo Dolto (1999), a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma forma de as crianças estabelecerem sua identidade dentro de seus contextos familiares e culturais. (Dolto, 1999).

O sujeito se constitui enquanto ser de linguagem, a partir das relações de apego e como um ser corporal. Echeverria (2003) auxilia nesta compreensão quando propõe uma compreensão do sujeito, apontando para as suas três dimensões fundantes: a do corpo, a da emoção e a da linguagem. O referido autor fala que somos seres que se constituem sob estas três instâncias e uma não se dissocia da outra. Contudo, aponta para uma primazia do ser de linguagem, pois, segundo ele, é através dela que damos sentido a todas as outras formas de ser. Esta é a marca da possibilidade de ser e dá sentido aos dois outros vértices do triângulo. Para tanto, a linguagem existe estabelecida no corpo, em um corpo emocionado, como diz o autor: “nós nos sustentamos como seres de linguagem pois ela permite o estabelecimento da cultura e sua transmissão, permite a continuidade de uma existência humana” (Echeverria, 2003, p.30).

A linguagem é um campo de estudo da linguística cognitiva. Essa área de pesquisa se dedica a entender como a linguagem é processada e compreendida pelos seres humanos. A linguística cognitiva busca investigar a relação entre a linguagem e a mente, explorando como os processos cognitivos influenciam a produção e a compreensão da linguagem (Becker, 2005). A linguagem é uma habilidade única dos seres humanos e desempenha um papel fundamental em nossa comunicação e interação social. A linguística cognitiva reconhece que a linguagem não é apenas uma estrutura formal, mas também está enraizada em nossas experiências sociais e percepções do mundo. Portanto, ela busca investigar como a linguagem reflete e molda nosso

pensamento e como os aspectos cognitivos estão envolvidos em sua produção e interpretação. (Ferrari, 2011)

Uma das principais abordagens da linguística cognitiva é o estudo dos processos mentais envolvidos na compreensão e produção da linguagem. Isso inclui a investigação de como os significados são construídos e representados em nossa mente, interessando-se pelo estudo da linguagem em contexto. Ela reconhece que a linguagem é influenciada por fatores sociais, culturais e situacionais, e busca entender como esses elementos afetam a produção e a interpretação da linguagem. Por exemplo, a maneira como usamos a linguagem pode variar dependendo do contexto comunicativo e das normas sociais, construindo os jogos de linguagem. (Wittgenstein, 1953/ 2001)

Outro aspecto importante estudado pela linguística cognitiva é a relação entre a linguagem e o pensamento. Essa área de pesquisa busca compreender como a linguagem influencia nossa forma de pensar e como nossos processos cognitivos afetam a produção da linguagem. A teoria propõe que a linguagem não apenas reflete nosso pensamento, mas também o molda, influenciando a maneira como percebemos e interpretamos o mundo ao nosso redor. (Silva, 1997)

Seguindo o argumento de um sujeito em sua completude, sob a perspectiva da Cognição Corporificada de Mark Johnson e George Lakoff, mente e corpo são um constitutivo do sujeito, do ser no mundo e as experiências corporais são necessárias e concomitantes às experiências mentais. O conceito de *embodied mind*, ou Cognição Corporificada, proposto Johnson (1990) advoga a respeito desta importância:

É justamente por estarmos perto em contato com a realidade, por meio de nossas ações corporizadas, que somos impelidos a construir um entendimento do mundo: uma realidade conhecida como tal e suficiente para que funcionemos nele de maneira mais ou menos bem-sucedida (Johnson, 1990, citado por Bezerra Jr., 2001, p.18).

A Cognição Corporificada é uma teoria que propõe que os nossos processos cognitivos não se limitam apenas ao cérebro, mas são também influenciados pelo nosso corpo e pelas suas interações com o ambiente. Esta teoria desafia a visão tradicional de que a cognição é puramente um produto do cérebro e defende que as nossas experiências físicas e sensações corporais desempenham um papel crucial na formação dos nossos pensamentos, percepções e ações (Bissoto, 2007). A cognição corporificada é uma teoria que propõe que os nossos processos cognitivos não se limitam apenas ao cérebro, mas são influenciados pelo nosso corpo e pelas suas interações com o ambiente. Esta teoria desafia a visão tradicional de que a cognição é puramente um produto do cérebro e defende que as nossas experiências físicas e sensações

corporais desempenham um papel crucial na formação dos nossos pensamentos, percepções e ações.

De acordo com a cognição corporificada, o nosso corpo serve de interface entre o psiquismo e o mundo. As nossas experiências sensoriais, como ver, ouvir, tocar e mover, não são apenas *inputs* passivos, mas moldam ativamente a nossa compreensão do mundo. Por exemplo, quando vemos um objeto, o nosso cérebro não só processa a informação visual como também incorpora as nossas experiências anteriores de interação com objetos semelhantes. Este conhecimento incorporado ajuda-nos a dar sentido ao que vemos e a orientar as nossas ações (Schörder, 2014).

A cognição corporificada também realça o papel das sensações corporais nos nossos processos cognitivos (Ferrari, 2011). Por exemplo, a forma como percebemos e compreendemos conceitos abstratos, como o calor e o frio, pode ser influenciada por experiências físicas como segurar um objeto quente ou frio. Do mesmo modo, as nossas experiências emocionais estão intimamente ligadas às sensações corporais. Quando nos sentimos felizes, o nosso corpo pode se sentir mais leve e com mais energia, enquanto a tristeza pode estar associada a uma sensação de peso e lentidão.

Assim como na teoria apresentada acima, o enredo argumentativo aqui desenvolvido segue uma metáfora: tal qual o símbolo nórdico *Valknut*, em que três triângulos interligados se constituem em uma linha contínua e ininterrupta, compreende-se que a concepção do sujeito cognoscente diz de um entrelaçamento do inconsciente, do apego, do corpo e da linguagem. Pensar em cognição é pensar sobre as formas deste ser se relacionar com o mundo, conhecendo-o, interpretando-o e o modificando:



Imagem 1. *Valknut*

Neste contexto, a exploração do papel do corpo na relação entre adultos com crianças de 1 a 2 anos revela-se como um campo de investigação de grande relevância e complexidade. A comunicação nessa fase inicial da vida não é apenas mediada pelas palavras, mas sim por uma miríade de expressões físicas, gestos e interações táteis que ocorrem entre os envolvidos. Através de movimentos, contato visual, toque, os corpos dos adultos e das crianças se

entrelaçam em um intrincado processo de sintonia, convocações e interpretações, permitindo a troca de emoções, necessidades e significados de maneira sutil e poderosa. Ao examinar essa dimensão muitas vezes subestimada, almeja-se desvendar alguns dos sentidos que estruturam essa relação única, lançando luz sobre como os corpos atuam como veículos primordiais de compreensão mútua, afeto e desenvolvimento interpessoal.

2 A CRIANÇA DE QUE SE FALA

2.1 CONCEITUANDO A PRIMEIRA INFÂNCIA

Na área da Psicologia do Desenvolvimento, as concepções acerca da constituição psíquica do sujeito na primeira infância perpassam pelo entendimento de que, para além do suprimento de necessidades básicas de alimentação e saúde, o desenvolver-se decorre por diversas instâncias. Os processos de subjetivação incluem momentos vivenciados desde a gravidez (a fala com o bebê, a música que se coloca, as condições positivas ou negativas da gestação), passando pelo nascimento (o parto, o toque, a fala, o “mamanhês”), infância (brincadeiras, presença, ludicidade), adolescência, vida adulta até a velhice.

O importante trajeto trilhado pela ciência psicológica é marcado por amplas discussões a respeito do desenvolvimento humano, especialmente sobre a primeira infância. A Psicologia do Desenvolvimento, segundo Myers (2009), é a área que “examina como as pessoas estão continuamente se desenvolvendo - em termos físicos, cognitivos e sociais -, da infância à velhice” (p.130) e as suas pesquisas envolvem aspectos das relações natureza-cultura, continuidade-estágios e estabilidade-mudanças.

Logo, quando se propõe a falar sobre desenvolvimento humano, parte-se da compreensão de que este é um processo constante de vir-a-ser pois, diferente do que se atesta e constrói no senso-comum, o desenvolver-se é ininterrupto, o sujeito experiencia *toda* a vida. Não à toa, a Psicologia se ocupa de compreender como se dão os processos deste vir-a-ser desde a primeira infância. É na primeira infância que os bebês

formam vínculos com os pais e cuidadores, que também se apegam a eles. Com o desenvolvimento da fala e da autolocomoção, os bebês tornam-se mais autoconfiantes; eles precisam afirmar sua autonomia, mas também precisam da ajuda dos pais para estabelecer limites ao seu comportamento. (Papalia e Feldman, 2013, p.39)

A psicanálise é um campo teórico que traz significativas contribuições acerca deste processo de constituição do ser e da importância dos primeiros vínculos afetivos que são estabelecidos nesta fase.

2.2 O BEBÊ PARA A PSICANÁLISE

2.2.1 breve histórico em Sigmund Freud e Jacques Lacan

Sigmund Freud, o pai da Psicanálise, quando propôs a teoria psicosssexual do desenvolvimento, sustentou a ideia de que a criança que chega ao mundo não possui uma unidade que seja comparável ao eu. Segundo aponta Nasio (1997, p.48), nesta fase denominada

autoerotismo, enquanto não há eu, o corpo se sobrepõe como fonte soberana de satisfação. Sobre este período, Freud diz:

consiste no indivíduo empenhado no desenvolvimento, que sintetiza em uma unidade em suas pulsões sexuais de atividade autoerótica, para ganhar um objeto de amor toma primeiro a si mesmo, a seu próprio corpo, antes de passar deste à eleição em uma pessoa alheia. (Freud, 1911, p.56)

No segundo momento do desenvolvimento psicosssexual, inicia-se o chamado narcisismo primário. Neste período em que a criança e a mãe não se diferenciam e se comportam como um só ser numa relação fusional (ambas se confundem, se completam), os “incômodos” que tangem a existência do bebê vão ganhando sentido nesta relação. No que se chama identificação narcísica, a criança acredita completar a mãe, deseja ser desejada por ela, enquanto esta, por sua vez, a deseja (Aragão e Ramirez, 2004)

Cada vez mais inserido no mundo e progressivamente se submetendo às exigências dele, o bebê vê-se obrigado a atender a um ideal que se formou e que lhe é imposto de fora (Nasio, 1997). Este movimento que Freud (1914) nomeou de narcisismo secundário, marca a passagem do investimento da criança em seu próprio corpo para o mundo e posteriormente para si, tomando-se novamente como objeto de amor e investimento. Neste período narcísico, que inclui uma imagem de objeto e uma imagem de Eu, a criança passa a ter a noção de unidade de eu. Estes dois períodos narcísicos deixarão marcas por toda a vida da criança, pois ela estará sempre em busca do objeto primordial (a mãe) e tentará alcançar a imagem de um eu ideal. (Nasio, 1997)

Tudo o que vem de fora atua como um corte, como uma lei, que a psicanálise denomina como lei paterna. A criança percebe a presença de um terceiro na relação, que intervém e proíbe a continuidade da fusionalidade e para o qual a mãe direciona seu olhar. O ingresso deste termo é o que possibilitará com que a criança renuncie à mãe e passe a desejar por si mesma, constituindo-se em sua singularidade. É, então, nesta fase denominada de complexo de Édipo que a criança reconhecerá um movimento erótico em todo o seu corpo em direção ao corpo do outro e assim passará a viver pelo resto de seu desenvolvimento (Aragão e Ramirez, 2004).

Jacques Lacan, por sua vez, contribuiu para a Psicanálise ao revisitar aquilo que foi proposto por Freud, retirando a ênfase dada ao biológico por ele e propondo nova leitura desta teoria. Nela, entende o sujeito como sujeito do inconsciente, atrelando a sua existência à linguagem, salientando que “a linguagem, com sua estrutura, preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental” (Lacan, 1998, p.597).

Lacan propõe que sujeito se constitui após a passagem pelo Estádio do Espelho. Este período, que se inicia aproximadamente aos seis meses e se encerra aos dezoito meses, é

assinalado pela construção da unidade corporal da criança e por sua identificação com a imagem do outro (Garcia-Roza, 1999). Caracteriza-se por um *stadium* em que o sujeito será captado pela sua imagem e que marcará a diferença entre o eu e o Outro. O estádio do espelho é marcado pela percepção do bebê sobre a existência de outra entidade, a mãe. Uma entidade que será responsável por inseri-lo na linguagem e por nomear os aspectos relacionados a ele e à sua vida. O sujeito é capturado pela sua imagem e a relação que estabelecerá com seu corpo e o outro será marcada por este crivo primordial. (Sales, 2005. p.115)

Importante destacar que Jacques Lacan traz significativas contribuições no que tange à triangulação edípica mãe-bebê-pai. Um de seus principais argumentos sedimenta a ideia de que quando se está falando de mãe, não se está referindo especificamente à mulher. O termo mãe remete a uma função, assim como o termo pai. Lacan (1969/2003) aponta que estas funções são responsáveis por tornar o bebê um sujeito (que para a Psicanálise é do inconsciente). Está para além de satisfação de necessidades, mas realizam marcas.

À função materna, o Outro⁴, cabe a

transmissão de um desejo ao bebê que não se configure como anônimo, ou seja, que remeta a um desejo e uma significação pela existência de seu filho; em outras palavras que dê nome ao lugar que a criança ocupa para a mãe, uma vez que o filho necessita do laço materno que se apresenta pelo olhar e pelo desejo da mãe para sua subjetivação (Calzavara e Ferreira, 2019, p.436)

Sendo assim, quando Lacan fala de espelho, ele não está falando do objeto físico que reflete uma imagem, mas está falando de outra pessoa e os efeitos da relação com ela. A percepção que a criança tem de sua imagem passada pelo Outro causa-lhe uma sensação de descontinuidade, pois seu corpo, que até então era percebido e sentido como despedaçado, é refletido como um todo. A percepção desta unidade causa estranhamento e angústia o bebê que, em um movimento de livrar-se deste incômodo, identifica-se com o que lhe foi fornecido. Esta identificação, em que o bebê se vincula à tal imagem (inicialmente alheia a si), marca o processo de constituição do eu. (Sales, 2005)

No primeiro tempo do Estádio do Espelho, o corpo do bebê é fragmentado, mas indiferenciado do outro, pois mãe e bebê encontram-se em estado de fusão e complementariedade. A criança só é através do outro e só sabe de si a partir do que lhe é dito. No segundo tempo, a diferenciação dos corpos se inicia e o bebê começa a perceber que existem falas que lhes são dirigidas, tornando-o um ser separado do Outro (Garcia-Roza, 1999). A passagem para o segundo tempo acontece quando o bebê percebe as lacunas do outro materno

⁴ O Outro (lê-se o grande outro) é uma terminologia lacaniana utilizada com esta grafia (o primeiro O maiúsculo) para fazer referência àquele que exerce a função materna.

e atenta-se à sua impossibilidade completá-lo plenamente. A todo custo quer “saber” o que a mãe precisa, se assujeitando ao seu desejo:

As crianças estão preocupadas em assegurar um lugar (para si mesmas), tentar ser o objeto do desejo de seus pais. (...) A criança esforça-se de forma considerável para preencher toda a falta da mãe, seu espaço total de desejo: a criança deseja ser tudo para ela. (...) O desejo da mãe é uma ordem (...) (Fink, 1998, p.77)

As transições entre os tempos do espelho acontecem graças às frustrações que se tornam cada vez mais frequentes e intensas na relação. No terceiro tempo, em que há uma diferenciação total, há no bebê uma identificação primordial: se identifica com o que dizem sobre ele, criando assim uma noção rudimentar de Eu: “A imagem do espelho (...) é uma imagem unificada” (Zuberman, 2014, p.107)

Torna-se capital falar a respeito destas fases primordiais do desenvolvimento porque tornam claro o quanto as relações primeiras estabelecidas entre o bebê e a figura que é denominada enquanto mãe são importantes para a construção do sujeito em relação com outro sujeito. Neste sentido, a teoria do estádio do espelho de Jacques Lacan e a teoria da imagem inconsciente do corpo de Françoise Dolto são conceitos psicanalíticos que apresentam pontos de correlação e complementaridade.

Como visto, o estádio do espelho, proposto por Lacan, refere-se a um momento específico do desenvolvimento da criança, geralmente ocorrendo entre os seis e os dezoito meses de idade. Nesse estágio, a criança ainda não possui uma noção clara de si mesma como um indivíduo separado do ambiente. Ocorre então um momento de reconhecimento e identificação com sua própria imagem refletida em um espelho. Essa imagem refletida, por ser completa e unitária, surge como uma ilusão de unidade, gerando um senso de "eu". (Nasio, 1997)

A teoria da imagem inconsciente do corpo de Françoise Dolto também aborda a importância da infância na formação do eu, mas enfoca a percepção que a criança tem de seu próprio corpo. A imagem inconsciente do corpo é uma construção psíquica formada desde o nascimento, sendo influenciada pelas experiências sensoriais, afetivas e relacionais da criança com seu corpo e com o ambiente ao seu redor (Nasio, 1997).

No estádio do espelho, o reconhecimento da imagem refletida envolve uma interação com o cuidador principal, normalmente a mãe. Da mesma forma, a teoria da imagem inconsciente do corpo de Dolto destaca que as experiências emocionais e afetivas vividas com os cuidadores influenciam a formação da imagem do corpo e da identidade da criança.

2.2.2 A teoria da Imagem Inconsciente do Corpo de Françoise Dolto

O corpo é a via primeira do percurso de subjetivação. É justamente neste percurso, na relação com o outro, que se constroem as marcas que vão pautar as relações que posteriormente este sujeito estabelecerá consigo, com o mundo e com os outros. Trata-se de um retorno a imagens primeiras que remontam ao encontro. Tais imagens, denominadas de Imagem Inconsciente do Corpo por Françoise Dolto são, como comenta Nasio (2009), “a imagem de uma emoção partilhada, a imagem do ritmo da interação carinhosa, desejante e simbólica entre uma criança e sua mãe.” (p.35).

O conceito de "Imagem Inconsciente do Corpo" é um dos pilares fundamentais da teoria desenvolvida por Françoise Dolto. Essa teoria tem influência da psicanálise freudiana e dos ensinamentos de Jacques Lacan, com uma ênfase particular no desenvolvimento psíquico da criança e sua relação com o corpo e o mundo.

Para Dolto (apud Nasio, 2009) o sujeito já está na célula embrionária, pautado pelo desejo de se unir ao outro. A criança deseja se comunicar, deseja encontrar alguém que fale do seu sofrimento quando ela mesma não consegue. Quer alguém a reconheça tal como ela é e ali onde é. Diante de uma criança que não consegue fazê-lo por meio de palavras, existe uma linguagem arcaica, marcada pelas sensações vividas por ela desde seu nascimento (e, antes disso, na vida intrauterina) até os três anos de idade. Fala (sem saber que fala) através do corpo: a linguagem das sensações vividas na infância. (Nasio, 2009)

A imagem inconsciente do corpo é o conjunto das primeiras impressões gravadas no psiquismo infantil (que permanecem por toda vida) pelas sensações que um bebê, até mesmo um feto, sente no contato com sua mãe, ao contato carnal, afetivo e simbólico com sua mãe. A autora aponta que aos três anos, o reflexo que o espelho lhe devolve não é ela, há uma defasagem entre a irre realidade de sua imagem e a realidade de sua pessoa, um trauma. O que a criança acreditava ser não passa de uma aparência de si. Na consciência, prevalece a imagem do corpo visto sobre a do corpo vivido – que são recalçadas e tornam-se inconscientes. (Dolto, 2017)

As imagens inconscientes do corpo se formam durante a vida intrauterina e ao longo da primeira infância e diferente da sensação sentida no instante, é uma imagem, uma memória que faz coincidir as sensações do adulto e do bebê – o mesmo corpo (adulto e bebê), que permanece vibrando no mesmo ritmo. Todo vivido afetivo e corporal, consciente ou não, deixa seu traço indelével no inconsciente, ou seja, determinam nossos comportamentos corporais involuntários, nossas mímicas, nossos gestos e posturas. Elas são vivamente reativadas quando a criança atravessa suas primeiras fases de crescimento e sente intensamente as sensações que a agitam.

Manifestam-se nas expressões espontâneas atuais do corpo de adulto, gravadas por sensações antigas (...), o corpo é eminentemente relacional (Nasio,2009)

A compreensão de que o corpo é eminentemente relacional aponta para o fato de que a forma como percebemos nosso corpo e nos relacionamos com ele é fortemente influenciada pelas interações que temos com os outros, especialmente com as figuras parentais e cuidadores principais durante a infância.

Dolto (1999) enfatiza que a criança não se percebe como um indivíduo isolado, mas sim como parte de um sistema de relações com os outros, visto que desde o nascimento, a criança estabelece uma conexão com os pais ou cuidadores. As interações com os pais e cuidadores desempenham um papel crucial na construção da identidade da criança e na formação de sua autoimagem.

Como visto, a "Imagem Inconsciente do Corpo" refere-se à representação que a criança constrói de seu próprio corpo desde o nascimento, e essa imagem é formada por meio das percepções e experiências iniciais da criança com seu próprio corpo e com o ambiente que a cerca, deixando marcas permanentes em seu inconsciente. O modo como os adultos cuidam e respondem às necessidades emocionais e físicas da criança tem um impacto direto na maneira como ela percebe seu corpo e sua própria identidade. Um ambiente de afeto, cuidado e respeito permite que a criança se desenvolva com maior segurança e confiança em relação a si mesma e ao mundo ao seu redor. As marcas influenciam os comportamentos corporais, gestos e posturas da criança, mesmo que ela não esteja consciente dessas influências. O corpo eminentemente relacional também reflete a importância do vínculo afetivo entre pais e filhos (Nasio, 2009)

Dolto (2017) enfatizou que existe uma distinção fundamental entre a imagem do corpo, que é distinta para cada pessoa, e o esquema corporal, que constitui o corpo em sua vitalidade orgânica, que é idêntico para os sujeitos, pois os representam enquanto espécie, independentemente do lugar, época ou condições em que vive . O esquema, fonte das pulsões, refere-se ao corpo atual no espaço e na experiência imediata, e pode ser independente da linguagem quando se refere às interações com outros sujeitos. No entanto, a imagem do corpo é formada pela linguagem que as pessoas guardam quando falam entre si: “a imagem do corpo reporta o sujeito do desejo a seu gozar, mediatizado pela linguagem memorizada da comunicação entre sujeitos” (Dolto, 2017)

Existem três aspectos principais na compreensão da "Imagem Inconsciente do Corpo":

O primeiro deles diz respeito à unidade do corpo e da psique: o corpo e a psique da criança estão intimamente interligados. As experiências físicas e emocionais são processadas e integradas de forma conjunta na formação da imagem do corpo. Isso significa que as

experiências emocionais vividas pela criança têm um impacto direto em sua percepção e compreensão do próprio corpo (Dolto, 2017, p.47)

O conceito de "Imagem Inconsciente do Corpo" é considerado uma linguagem da criança. Como as crianças ainda não possuem plena capacidade verbal para expressar suas emoções e pensamentos complexos, elas comunicam-se com o mundo através de seu corpo. As ações, os gestos, as expressões e até mesmo sintomas físicos podem ser entendidos como uma forma de linguagem para expressar suas necessidades e sentimentos internos. (Dolto, 2017, p.83)

A formação da "Imagem Inconsciente do Corpo" não ocorre de forma isolada: Ela é moldada pelas influências externas, pelas interações da criança com os cuidadores principais, a família, os ambientes sociais e culturais em que ela está inserida. Dolto(2017) aponta que “valorizamos frequentemente a dimensão escópica das experiências ditas especulares: sem razão, se não insistimos suficientemente no aspecto relacional, simbólico, destas experiências que a criança pode fazer” (Dolto, 2017, p.121, *grifo nosso*). A qualidade dessas interações e os tipos de vínculos afetivos estabelecidos influenciam diretamente a forma como a criança percebe seu próprio corpo e sua autoimagem.

Sendo assim, é importante ressaltar que a "Imagem Inconsciente do Corpo" não se refere apenas à percepção física do corpo, mas também abrange aspectos psicológicos, emocionais e identitários. A imagem que a criança tem de si mesma não se limita à aparência física, mas também inclui a forma como ela se sente em relação a si mesma, suas emoções, seus desejos e sua identidade. A construção dessa imagem começa desde os primeiros momentos de vida e continua se desenvolvendo ao longo das diferentes fases da infância.

Mas quais as interações que deixarão seus traços? São três componentes que formam da imagem inconsciente do corpo: a imagem básica, a imagem funcional e a imagem erógena. Estas imagens que o bebê mais investe são as sensações proprioceptivas (reage às excitações provenientes dos movimentos, das posturas e do tônus corporal) e barestésicas, fluxos e refluxos de tensões orgânicas internas (sensações digestivas) e as que dão a sensação de que seu corpo é um orifício erógeno (boca e ânus) (Nasio, 2007).

Todas estão interligadas e indissociáveis (quando um se altera, o conjunto se vê afetado) e variam segundo a fase libidinal: a imagem básica é a imagem em que o corpo vivo está lastreado, é uma massa densa e estável, pois a sensação de estar amparado pelos braços da mãe, pelo berço ou no chão, proporciona à criança a sensação de um existir estável, independente do tempo. É uma imagem-refúgio (Nasio, 2009).

Refere-se à percepção física do corpo da criança, ou seja, como ela se percebe em termos de tamanho, forma, proporções e aparência. Essa percepção se desenvolve desde o nascimento e é influenciada pelas experiências sensoriais que a criança tem com seu próprio corpo e com o ambiente ao seu redor. As sensações táteis, como o toque e o contato com objetos, pessoas e ambiente ao seu redor são especialmente importantes para a construção dessa imagem básica do corpo. Está relacionada ao sentimento de integridade corporal, ou seja, a percepção de que o corpo é uma unidade coesa e indivisível (Soler e Bernardino, 2012)

A construção da "Imagem Básica" começa nos primeiros momentos de vida da criança, quando ela começa a ter consciência de seu próprio corpo e das sensações táteis que o envolvem. Através do toque e do contato físico com os cuidadores, a criança começa a desenvolver uma noção de seu corpo como uma entidade separada dos outros e como uma extensão de si mesma. Ao longo dos primeiros anos de vida, a "Imagem Básica" vai se refinando à medida que a criança explora seu corpo e recebe *feedback* do ambiente sobre sua aparência e movimentos. Por exemplo, quando a criança começa a andar, ela desenvolve uma percepção de suas capacidades motoras e de como se locomover no espaço (Vallim, 2016).

Logo, a qualidade das interações com os cuidadores desempenha um papel fundamental na construção da "Imagem Básica". Uma criança que recebe cuidados amorosos, atenção e afeto tende a desenvolver uma imagem mais positiva de seu corpo, sentindo-se valorizada e aceita. Por outro lado, experiências negativas, como negligência, rejeição ou abuso, podem afetar a forma como a criança se percebe e até mesmo levar a problemas de autoimagem no futuro (Dolto, 2015).

É importante ressaltar que a "Imagem Básica" não é estática e pode ser modificada ao longo da vida. As experiências emocionais e os relacionamentos interpessoais continuam a influenciar a percepção que a pessoa tem de si mesma e de seu corpo. Por exemplo, na adolescência, quando ocorrem mudanças significativas no corpo, a imagem básica pode ser reavaliada e até mesmo gerar inseguranças e questões de identidade.

Já a Imagem funcional é a massa agitada por fluxos – corpo inteiramente pululante, que busca objetos para prover suas necessidades e desejos: objetos concretos e substanciais, que intervêm no contato corpo a corpo entre a criança e a mãe; e objetos sutis: perceptíveis à distância (um olhar carinhoso, o timbre da voz, o cheiro suave).

Enquanto que a imagem base tem uma dimensão estática, a imagem funcional é a imagem estênica de um sujeito que visa a realização de seu desejo. O que passa pela mediação de uma demanda corporal localizada no esquema corporal em um lugar erógeno onde se faz sentir a falta específica, é o que provoca o desejo (Dolto, 2017, p.42)

A "Imagem Funcional" diz respeito ao conhecimento que a criança tem sobre as capacidades e habilidades do próprio corpo. É a compreensão que ela desenvolve sobre como o corpo funciona e como pode ser usado para interagir com o ambiente e realizar atividades específicas. Esse componente está relacionado ao desenvolvimento motor e à aquisição de habilidades práticas, como engatinhar, andar, segurar objetos, entre outras. A "Imagem Funcional" é influenciada pelas experiências de movimento, exploração e aprendizado motor da criança. Ela também pode ser afetada por experiências emocionais e sociais que envolvam o uso do corpo, como brincadeiras, jogos e atividades em grupo (Dolto, 2017).

Diz, portanto, da compreensão que ela desenvolve sobre como o corpo funciona e como pode ser usado para interagir com o ambiente e realizar atividades específicas. Ao longo dos primeiros anos de vida, a criança começa a explorar as possibilidades de movimento de seu corpo, como rolar, sentar, engatinhar e andar. Essas experiências motoras são essenciais para o desenvolvimento da "Imagem Funcional", pois permitem que a criança compreenda as diferentes formas pelas quais ela pode interagir com o mundo ao seu redor (Vallim, 2016).

Além das habilidades motoras, a "Imagem Funcional" também inclui a compreensão da criança sobre como usar seu corpo para realizar ações específicas, como segurar objetos, manipular brinquedos, alimentar-se, vestir-se, entre outras atividades cotidianas. À medida que a criança explora seu corpo e o ambiente, ela começa a desenvolver uma noção de suas capacidades e limitações físicas.

A "Imagem Funcional" também está relacionada à percepção de espaço e localização do corpo no espaço circundante. A criança aprende a coordenar seus movimentos para navegar pelo ambiente, evitando obstáculos e alcançando objetos desejados. Isso contribui para o desenvolvimento de sua orientação espacial e habilidades de locomoção. Essa compreensão do funcionamento do corpo é influenciada pelas experiências motoras e sensoriais da criança, bem como pelos estímulos e desafios oferecidos pelo ambiente. Os cuidadores desta criança desempenham um papel importante nesse processo, ao proporcionar um ambiente seguro e estimulante para que a criança explore e desenvolva suas habilidades motoras e funcionais (Soler e Bernardino, 2012).

É importante ressaltar que a "Imagem Funcional" está intrinsecamente relacionada à "Imagem Básica" e à "Imagem Erógena". A forma como a criança se percebe fisicamente (Imagem Básica) e como ela vivencia sensações de prazer e desconforto em relação ao próprio corpo (Imagem Erógena) também influenciam a sua compreensão sobre suas capacidades e habilidades funcionais.

As figuras parentais também desempenham um papel significativo na formação da "Imagem Funcional" da criança. O estímulo e encorajamento oferecidos pelos pais ao bebê ou à criança em suas tentativas de explorar o ambiente e desenvolver habilidades motoras e funcionais são fundamentais para o desenvolvimento saudável dessa imagem. Pais que proporcionam um ambiente seguro e incentivam a exploração corporal saudável e o desenvolvimento de habilidades motoras tendem a contribuir para uma "Imagem Funcional" mais positiva, na qual a criança se sente capaz e competente (Dolto, 2015).

A "Imagem Erógena" está relacionada à percepção que a criança tem das zonas erógenas do corpo, ou seja, das partes do corpo que são fonte de prazer e sensações eróticas, que segundo Dolto (2017, p.43) “lugar onde se focaliza o prazer ou o desprazer erótico na relação com o outro”. Essas zonas erógenas incluem a boca, os genitais, a pele, entre outras regiões sensíveis.

Françoise Dolto acreditava que a sexualidade está presente desde o nascimento, e que as sensações de prazer e desconforto relacionadas às zonas erógenas fazem parte da experiência humana desde a infância. No entanto, é importante ressaltar que a sexualidade infantil não é a mesma que a sexualidade adulta. Ela é expressa de maneira específica para cada fase do desenvolvimento e não possui conotações adultas ou explicitamente sexuais (Dolto, 2015).

As sensações erógenas são parte integrante da construção da identidade da criança, e a forma como ela vivencia essas sensações pode influenciar sua compreensão do próprio corpo e de si mesma. As experiências emocionais e os estímulos externos têm papel fundamental na forma como a criança vivencia as zonas erógenas e como ela integra essas sensações em sua percepção corporal e psíquica (Dolto, 2015)

Ao longo das diferentes fases do desenvolvimento, a "Imagem Erógena" evolui e se transforma. Por exemplo, na fase oral (0-1 ano), a boca é uma zona erógena importante, pois a amamentação e a exploração oral são fundamentais para a nutrição e o desenvolvimento do bebê. Na fase fálica (3-6 anos), as sensações erógenas estão relacionadas ao reconhecimento das diferenças de gênero e à curiosidade sobre os órgãos genitais (Vallim, 2016).

Dolto (2017) enfatizava a importância de compreender e respeitar a "Imagem Erógena" da criança, evitando qualquer tipo de repressão ou julgamento em relação a essas sensações. Ao invés disso, os cuidadores e educadores devem oferecer um ambiente acolhedor e seguro para que a criança possa expressar suas sensações e emoções de forma saudável e natural. A forma como os pais lidam com a "Imagem Erógena" da criança também é crucial para o desenvolvimento emocional saudável. A sexualidade infantil é uma parte natural do desenvolvimento e deve ser abordada com respeito e delicadeza. A imagem erógena,

compreende o corpo todo como um orifício erógeno que se contrai e dilata de prazer (ex.: mamar ou fazer cocô) (Soler e Bernardino, 2012).

Quando uma criança se vê atingida em qualquer uma das três imagens pertencente à uma fase libidinal determinada, volta automaticamente à imagem básica precedente, pois é nela que reencontra sua segurança: “sinto-me eu mesma”. Há um abrandamento, que, no entanto, gera sofrimento por ter regredido por não estar em sintonia com a sua realidade atual. Duas condições devem imperar para que uma sensação tenha sua imagem marcada no inconsciente: que emane de um corpo infantil marcado pela presença de uma mãe desejante e desejada pelo pai da criança e que ela se repita com frequência (Nasio, 2009).

Em primeiro lugar, que seja um sentimento que o corpo emite quando o bebê está em estado de desejo, isto é, procurando o corpo da mãe, encontrando alegria nele, procurando sua presença, procurando sua ternura e serenidade, conhecendo intuitivamente seu pai, sendo por eles o amor de sua mãe, proporcionando-lhes uma sensação de segurança emocional. Por sua vez, as mães devem ser estimuladas pelo desejo de compartilhar trocas emocionais e simbólicas com seus filhos. Se ela for movida por esse desejo, se estiver convencida de que seu parceiro a ama como mãe, especialmente como mulher, sua presença certamente se estabelecerá na criança (Soler e Bernardino, 2012)

Assim, a mãe que deseja torna-se a mãe internalizada. O que significa a "mãe internalizada": a que antecipa as expectativas do seu recém-nascido e dá sentido a todos os produtos que ele lhe instruir - sorrisos, olhares, movimentos corporais, choros, gritos, cocô ou soluços. Dar sentido significa que ela acolhe cada um dos trabalhos de seus filhos como uma mensagem de amor, rejeição, saudade ou dor. É a qualidade da comunicação mãe-filho que deve prevalecer para que os sentimentos que a criança experimenta possam ser gravados em seu inconsciente (Soler e Bernardino, 2012).

A segunda condição para sentir uma imagem duradoura é a repetição. De fato, para que um sentimento deixe sua marca, ele deve ser sentido muitas vezes, repetidamente percebido, e cada vez associado à presença afetiva, saudosa e simbólica da emoção. O que cativa e ficará circunscrito na imagem é a mudança rítmica dessa tensão, um ritmo de comunicação sensorial entre dois seres que muitas vezes concordam e outros não. A imagem inconsciente do corpo é antes de tudo uma imagem de emoções compartilhadas, uma imagem rítmica das interações emocionais, de saudade e simbólicas entre a criança e a mãe. (Nasio, 2009)

Explorar a compreensão de como experiências corporais e relacionais se enraízam no psiquismo pode fornecer uma perspectiva ampla a respeito do conceito de sujeito. A teoria da imagem inconsciente do corpo e a teoria do apego compartilham uma base teórica comum,

destacando a importância das experiências iniciais na formação da identidade e da autoimagem de uma pessoa. Ambas argumentam sobre a importância que os cuidados parentais têm sobre a formação do eu e da autoimagem de uma pessoa e explicitam, às suas maneiras, como as experiências de cuidado recebidas na infância podem moldar a forma como alguém percebe e experimenta seu próprio corpo.

A teoria da linguagem de Françoise Dolto (1999) gira em torno do profundo impacto da linguagem no desenvolvimento e na formação da identidade dos indivíduos. Ela postulou que os bebês possuem a capacidade de simbolizar inconscientemente e que existe uma circulação contínua de afetos inconscientes em todos os relacionamentos baseados na linguagem, pois considerava até as crianças muito pequenas como sujeitos com desejo de se expressar. Em sua teoria, a imagem inconsciente do corpo é experimentada de forma diferente, dependendo se a criança está com a mãe ou sozinha com seu próprio narcisismo. A teoria da linguagem de Dolto ressalta o papel influente da mãe cuidadora na formação da imagem inconsciente do corpo em relação aos outros. Além disso, a linguagem usada pela mãe pode validar ou anular as lutas do bebê, influenciando assim a percepção de seu próprio corpo e desejos. Na estrutura, o sujeito do desejo está ligado ao gozo da mãe, que é mediado pela linguagem de comunicação com os outros (Nasio, 1995).

Os *insights* de Dolto sobre o significado da linguagem giram em torno da ideia de que a linguagem é um aspecto fundamental do desenvolvimento e da comunicação infantil. Ela enfatizou que a criança deve ser reconhecida como pessoa desde o nascimento, com um papel ativo na compreensão e resposta à linguagem desde tenra idade e que colocar situações em palavras é essencial para resolver dificuldades relacionais. A linguagem serve como um meio para abordar vários tópicos importantes na vida de uma criança, como treinamento de toalete, rivalidade entre irmãos, amamentação e até mesmo discutir assuntos delicados como sexo e morte (Soler e Bernardino, 2012)

Em seu livro "Tudo é linguagem", ela aborda questões e desafios comuns na comunicação entre pais e filhos, destacando a importância da linguagem nessas interações. A autora desenvolveu, portanto, sua teoria com base em conceitos-chave como sujeito, linguagem, desejo e corpo (Dolto, 1999)

Seu trabalho sobre a imagem corporal inconsciente e a importância da comunicação não-verbal antes da linguagem real teve um impacto significativo no campo. Reconhecendo a importância da linguagem no desenvolvimento infantil, Dolto enfatizou a necessidade de tratar as crianças como indivíduos desde o nascimento e desenvolveu ideias inovadoras em sua prática

clínica. No geral, a teoria da linguagem de Dolto ressalta o papel crucial da linguagem na compreensão e abordagem de vários aspectos do desenvolvimento e da comunicação infantil.

* * *

À medida que sondamos as profundezas da imagem inconsciente do corpo e suas implicações psicológicas neste capítulo que seguiu, torna-se evidente que nossa relação com o próprio corpo está longe de ser um fenômeno isolado. Este intrincado panorama psicológico também desempenha um papel integral na maneira como estabelecemos e percebemos nossos vínculos de apego.

Em seguida, nos movemos em direção ao próximo capítulo, que se aprofundará na exploração da teoria do apego. É importante destacar as concordâncias que na percepção sobre a importância da relação mãe e criança. Bowlby (2015) destaca que a figura de apego serve como uma "base segura" a partir da qual a criança pode explorar o ambiente, assim como Dolto (2017) destaca a importância de permitir que a criança desenvolva sua autonomia.

Bowlby (2015) destaca que “seres humanos de todas as idades são mais felizes e mais capazes de desenvolver melhor seus talentos quando estão seguros de que, por trás deles, existem uma ou mais pessoas que virão em sua ajuda caso surjam dificuldades” (p.139). Em consonância, Dolto (2017) argumenta que “as crianças que contam com palavras suficientes de amor e de liberdades lúdicas motoras, não tem necessidade de objetos transicionais” (p.51). A autora continua:

A criança, enquanto assistida pela mãe, devido ao fato de sentir-se o objeto eleito em seus braços reencontrados após a prova (situação difícil), vacina-se contra a angústia que, na próxima prova, a reencontrará melhor armada do que o bebê até então não perturbado por incidente algum (Dolto, 2017, p.52)

Neste encontro que acontece entre mãe e criança (seguindo na compreensão de que quando se fala de mãe, não se fala da mulher ou da genitora, mas daquela pessoa que exerce função), Dolto (2017) segue compreendendo que quando há uma troca que possibilita assistência da primeira para a segunda, a criança sente-se reassegurada de que está em uma relação humana durável. Vê-se que, em ambas as teorias, há uma importante consideração a respeito desta relação, tida como primordial para promover segurança e autonomia para a criança seguir em seu desenvolvimento.

Além disto, destaca-se que a forma como os cuidadores respondem às necessidades emocionais da criança influencia a percepção que ela desenvolve sobre o mundo e sobre si

mesma. A teoria da imagem inconsciente do corpo sugere que essas experiências emocionais podem se manifestar no corpo, influenciando a postura, gestos e expressões corporais.

3 A TEORIA DO APEGO DE JOHN BOWLBY

3.1 A CONSTRUÇÃO DA TEORIA DO APEGO

Edward John Bowlby foi um psicólogo britânico, psiquiatra e psicanalista. Nasceu em uma família de classe média, na qual os seus cuidados foram delegados à uma babá, desde o nascimento até os 7 anos de idade, momento em que foi enviado para uma escola em regime de internato. Esta experiência traumática vivenciada por Bowlby moldou o seu interesse no apego, na sua importância no desenvolvimento e nas perturbações e disfunções que ocorrem no processo de vinculação.

John Bowlby, junto a Mary Ainsworth, desenvolveu a teoria do apego entre os anos 1940 e 1980, em Londres, na clínica Tavistock. Estruturada na compreensão das observações naturalísticas realizadas por James Robertson e estudos desenvolvidos por Konrad Lorenz (1995) e Rene Spitz (1940), tal construção teórica trouxe importantes contribuições não apenas para a área da Psicologia, mas também da Educação, Saúde e cuidados sociais, tornando-se uma das teorias que teve maior alcance no que diz respeito à infância.

Konrad Lorenz foi um etólogo austríaco que desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da teoria do apego, juntamente com John Bowlby. Seus estudos sobre a formação de ligações entre animais recém-nascidos e suas figuras de cuidado foram uma influência significativa no entendimento do apego humano. Os estudos mais conhecidos de Lorenz envolveram patinhos (gansos) e gansos selvagens. Ele realizou experimentos em que se apresentava como a figura de cuidado para os filhotes de pato logo após o nascimento. Esses patinhos, ao verem Lorenz pela primeira vez, estabeleciam uma conexão forte e imediata com ele, o que ele chamou de "*imprinting*". Esse processo de impressão acontece durante um período sensível logo após o nascimento, no qual os filhotes são mais receptivos à formação de vínculos com a primeira figura que percebem. (Fernandes e Peixoto Júnior, 2021)

Esses estudos sobre *imprinting* e a formação de ligações precoces nos animais foram usados por Lorenz e outros pesquisadores para fornecer insights sobre a formação de apego em seres humanos. John Bowlby, inspirado por essas pesquisas, estabeleceu a teoria do apego na psicologia, ressaltando a importância dos primeiros laços emocionais entre bebês e suas figuras de cuidado, geralmente os pais ou cuidadores (Holmes, 2015).

Na década de 1940, René Spitz realizou pesquisas em orfanatos e instituições de cuidados infantis, onde observou os efeitos do ambiente institucionalizado nas crianças que foram separadas de suas mães. Ele notou que as crianças que receberam cuidados mínimos e afeto estavam propensas a desenvolver problemas emocionais e comportamentais graves. Essas

crianças apresentavam atrasos no desenvolvimento, problemas de crescimento, apatia, dificuldades de alimentação e sono, além de maior vulnerabilidade a doenças (Holmes, 2015).

Esses achados de Spitz sobre a "síndrome do hospitalismo" foram cruciais para a teoria do apego de John Bowlby. Ao ler os trabalhos de Spitz, o autor percebeu que as experiências iniciais de cuidado e apego desempenhavam um papel fundamental na formação do comportamento e do desenvolvimento emocional das crianças. A observação de Spitz de que a privação materna e a falta de cuidado afetivo resultavam em prejuízos graves no desenvolvimento ressoou com as ideias de Bowlby sobre a importância das figuras de apego para o bem-estar emocional e social das crianças (Fernandes e Peixoto Júnior, 2021).

Assim, as pesquisas de René Spitz forneceram um importante suporte empírico para a teoria do apego de Bowlby. A partir desse ponto, o autor aprofundou seus estudos e elaborou sua teoria do apego, destacando a importância de uma figura de cuidado segura e responsiva para o desenvolvimento saudável da criança. A teoria do apego enfatiza que a qualidade dos primeiros vínculos emocionais forma a base para o desenvolvimento de relacionamentos futuros e influencia a capacidade da criança de regular suas emoções e lidar com situações de estresse. O vínculo, segundo Bowlby (1984), é um laço relativamente duradouro que se estabelece com um parceiro. O apego é uma disposição para buscar proximidade e contato com uma figura específica, e seu aspecto central é o estabelecimento do senso de segurança. (Ribas e Moura, 2004)

Os construtos que Bowlby desenvolveu também têm suas raízes atreladas à teoria de Melanie Klein. A psicanalista britânica acreditava que as crianças se desenvolvem com base em relações objetais: a busca da satisfação pulsional se dá por meio do contato e do relacionamento, ou seja, a satisfação pulsional não é sexual como afirmava Freud, mas de relação com outro. Klein dá ênfase ao modelo de relacionamento desenvolvido pela criança e destaca o papel da mãe e os cuidados que ela prestará ao bebê, porque é ela que proporciona à criança uma sensação de segurança e apego (Bretherton, 1992)

As relações objetais dizem de relações com os objetos que estão ligados à satisfação dos desejos, podendo ser pessoas, partes de pessoas (seio) ou coisas inanimadas (mamadeira, chupeta). Sendo assim, o sujeito busca reduzir a tensão provocada por desejos insatisfeitos através da relação e a forma como a criança vai se relacionar com a mãe e o seu seio, tornar-se-á modelo de como aquela criança vai se relacionar com as outras pessoas. Para Bowlby (1989), primariamente, a figura de apego está na figura materna. É a mãe que proporciona ao bebê um relacionamento seguro por meio do contato direto e do contato visual, sendo através destes modelos que a criança aprende a se conectar, experimentar e depois pensar.

O apego tem duas dinâmicas: de proteção e de aproximação. A tipologia do apego constitui-se em padrões de segurança e relações seguras, ou seja, auxilia na regulação de afetos e tal fato contribui na compreensão do sujeito a respeito do que são estes afetos. A dinâmica de apego se configura na alternância de explorar o mundo, de ir em busca de novas experiências e conhecer coisas novas, e quando se sentir ameaçado, voltar para a sua base de segurança. Este é um ciclo que se repete por toda a vida, seja em experiências positivas ou negativas e isto significa que a relação de apego estabelecida desde o nascimento tem ligação direta com a saúde psíquica e com o comportamento social durante toda a sua vida (Holmes, 2015, s/p)

Comportamento de apego é diferente de figura de apego. O comportamento de apego refere-se às ações realizadas pelo sujeito que tem a finalidade de se aproximar e manter-se próximo à outra pessoa, aquela que é identificada é considerada como a melhor, mais apta a lidar com o mundo. Esse comportamento é mais evidente em crianças pequenas, mas também pode ser observado em adultos em certas situações. Em crianças, por exemplo, comportamentos de apego podem incluir chorar, agarrar-se à figura de apego, procurar o contato visual e tentar ficar perto da figura de cuidado quando se sentem inseguras ou ameaçadas (Bowlby, 1989).

Já a figura de apego é a pessoa específica que desempenha o papel de provedor de cuidados primários e é percebida como uma fonte de segurança e conforto emocional para o indivíduo. Bowlby (1984) argumenta que a figura de apego é determinada não pela comida, mas pelo cuidado e pela responsividade que o sujeito adulto tem com/para a criança.

Toda criança vem ao mundo biologicamente programada com a necessidade inata de se apegar a uma pessoa (apego primário) com a finalidade de sobreviver – pois será este que proverá todas as suas necessidades. A natureza deste apego é amor e cuidado, ou seja, trata-se de uma experiência emocional que ocorre desde o nascimento. É o *desejo* de amar e cuidar vindo da mãe (seja acontecendo imediatamente ou demorando para acontecer) e a *necessidade* do bebê de ser amado e cuidado criam esta ligação primordial, que se inicia desde a gravidez (Hamilton, 2020)

Esta primeira relação será qualitativamente diferente de todas as outras relações que o sujeito vier a estabelecer. Gerará uma marca, funcionará (não exclusivamente, mas massivamente) como um protótipo, um modelo interno para as futuras relações sociais que o bebê estabelecerá: como se comporta, como reage, como interage, como distingue se está sendo cuidado, como cuida e o que é cuidado. As crianças que experienciam mudanças em sua figura primária de apego nos primeiros meses ou anos de sua vida sofrerá consequências/ rupturas nas relações que vier a estabelecer. Após o estabelecimento da relação de apego com a figura de apego primária, a criança torna-se socialmente hábil para estabelecer relações de apego com

figuras secundárias: pai, irmãos, cuidadores, avós entre outros. Mesmo a relação primária mantendo sua proeminência, as relações secundárias podem ser extremamente fortes e significativas para a criança, sendo estas construídas de formas e com qualidades diferentes com pessoas diferentes (Bretherton, 1992).

É importante destacar que este modelo interno que vai se construindo através do tempo, que funciona como uma “impressão” na constituição da criança, determinará de forma expressiva a qualidade e o tipo de cuidado ela será capaz de dar. O que a ela foi dado enquanto modelo de cuidado e amor será o que ela será capaz de dar aos outros, além de moldar o que o cuidado realmente significa e o que representa (Schmidt e Argimon, 2009).

Sendo assim, a aprendizagem das crianças baseia-se em como elas são tratadas e como o cuidador age em relação a elas, não no que o cuidador diz. Ao nascer, o bebê não tem linguagem verbal, mas conhece o mundo através do outro. Esta conexão com o outro se dá através de sua (do bebê) responsividade ao toque, à contenção, ao contato face a face, à sensação de segurança e proteção que lhe é possibilitada. Esses são os fatores de construção do relacionamento e construção do amor entre mãe e filho. Deve-se comentar que para Bowlby (1984) as crianças conduzem comportamentos de vinculação também para outras pessoas, chamadas figuras subsidiárias de apego (Schmidt e Argimon, 2009).

Bowlby (1984) caracteriza o desenvolvimento do comportamento de apego em três fases distintas: 1) a fase inicial de orientação e sinalização, pré-apego; 2) a fase do foco em uma ou mais figuras de apego; 3) a terceira fase, caracterizada pelo comportamento de base segura, quando o bebê forma um apego genuíno entre o 6º e o 8º mês de vida.

Durante a fase pré-apego, que ocorre desde o nascimento até aproximadamente as seis a oito semanas de vida, o bebê exibe comportamentos de orientação e sinalização. Esses comportamentos permitem que o bebê se envolva com o mundo ao seu redor e atraia a atenção dos cuidadores. Os bebês são capazes de seguir objetos em movimento com os olhos e demonstram sensibilidade aos estímulos sensoriais, como sons e cheiros. Eles também têm a capacidade de distinguir a voz humana e mostram preferência por rostos humanos (Brum e Schermann, 2004).

Nesta essa fase, o bebê não possui um comportamento de apego específico em relação a uma figura de cuidado. Em vez disso, o bebê exibe comportamentos que visam atrair a atenção e a proximidade dos cuidadores. Os bebês podem sorrir, vocalizar, chamar a atenção através de movimentos corporais e expressões faciais, como o choro. Esses comportamentos ajudam a estabelecer uma base para a interação social e a comunicação futura com os cuidadores. Além disso, a fase pré-apego também envolve a resposta dos cuidadores aos sinais emitidos pelo bebê.

A sensibilidade dos cuidadores em reconhecer e responder aos sinais do bebê é fundamental para a formação de um apego seguro. As interações iniciais entre o bebê e os cuidadores estabelecem um padrão de comunicação e estabelecem a confiança mútua (Neder, Ludmila e Amorim, 2020).

Durante a fase do foco em uma ou mais figuras de apego, que ocorre entre aproximadamente as seis a oito semanas até os seis a oito meses de vida, o bebê passa a demonstrar um comportamento de apego mais evidente em relação a figuras específicas. Geralmente, essas figuras são os cuidadores principais, como os pais. O bebê busca ativamente a proximidade física e emocional com essas figuras de apego, mostrando preferência por elas em relação a outros indivíduos (Brum e Schermann, 2004).

Essa preferência se manifesta através de comportamentos como sorrir, vocalizar, segurar e alcançar as figuras de apego. O bebê exibe uma maior sensibilidade à presença e à ausência dessas figuras, e seu comportamento de apego é direcionado a elas de forma seletiva. Por exemplo, quando o bebê está chateado, ele procura a figura de apego específica em busca de conforto e consolo. Durante essa fase, os bebês também começam a desenvolver a ansiedade de separação. Eles demonstram desconforto ou angústia quando são afastados de suas figuras de apego, mostrando uma clara preferência por sua presença e cuidado. Essa ansiedade de separação é uma resposta natural e esperada no desenvolvimento do apego, indicando a importância das figuras de apego na vida emocional do bebê (Neder, Ludmila e Amorim, 2020).

Durante a fase de formação do apego genuíno, que ocorre entre o sexto e o oitavo mês de vida e continua ao longo do desenvolvimento, o bebê demonstra um comportamento de base segura. Isso significa que ele desenvolve uma confiança na disponibilidade e sensibilidade dos cuidadores em atender às suas necessidades emocionais e físicas. O bebê percebe suas figuras de apego como uma fonte de conforto, segurança e proteção. Nesse estágio, o bebê mostra uma maior independência e exploração do ambiente, sabendo que pode retornar às figuras de apego em momentos de desconforto ou insegurança. Ele se sente seguro para explorar o mundo ao seu redor, sabendo que tem um refúgio emocional para onde pode voltar. Esse comportamento de base segura é fundamental para o desenvolvimento saudável da autoestima, autonomia e habilidades sociais do bebê (Brum e Schermann, 2004).

A formação do apego genuíno depende da qualidade das interações entre o bebê e seus cuidadores. Cuidadores que respondem de maneira sensível, consistente e afetuosa às necessidades emocionais do bebê desempenham um papel crucial nesse processo. Eles demonstram sensibilidade às pistas emocionais do bebê, fornecem conforto quando necessário

e estabelecem uma base confiável de comunicação e interação (Neder, Ludmila e Amorim, 2020).

No curso do desenvolvimento individual, a busca por uma figura de apego é substituída pela ativação da representação mental desta, o que gera uma sensação de segurança. Essas representações introduzidas permitem que os indivíduos exerçam sua própria regulação emocional. A criança não é capaz de fazer julgamentos de qualidade sobre os cuidados que recebe, ao contrário, aceitará os cuidados que lhe são prestados, entretanto ainda sentirá as lacunas. Se uma mãe não pode estar presente o suficiente e o bebê fica chorando porque está com fome ou porque está com medo este pode não entender o que está acontecendo, mas ainda assim vai sofrer pela falta de cuidado que a mãe dispensa, pelas lacunas ou falhas no apego (Schmidt e Argimon, 2009).

Sendo assim, cada figura tem uma função, um papel determinante nesta interação mãe-filho. Alguns comportamentos contribuem para aumentar ou manter a proximidade entre cada membro do par mãe-filho, outros não. Embora, da díade mãe-filho haja um equilíbrio dinâmico. Existem 4 tipos de comportamento que revelam a distância entre os dois:

- a) comportamento de apego a criança
- b) comportamento antiético da criança: exploração, brincadeira.
- c) comportamento de cuidado materno;
- d) conduta materna antiética de cuidado parental. (Paolicchi et al, 2009)

Cada uma dessas condutas varia em intensidade de um momento ao outro, em alguns casos podendo não ser registrada qualquer conduta. Estes tipos de conduta progredem de maneira harmônica, mas também podem surgir conflitos (Paolicchi et al, 2009). Na teoria do apego de John Bowlby, um comportamento antiético de apego refere-se a comportamentos disfuncionais ou prejudiciais que podem surgir em algumas situações de relacionamento entre uma criança e seu cuidador. Esses comportamentos antiéticos de apego podem ocorrer quando o cuidador não atende adequadamente às necessidades emocionais e físicas da criança, resultando em consequências negativas para o desenvolvimento emocional e social da criança (Bowlby, 1989)

O autor enfatizou a importância da criação de um ambiente seguro e acolhedor para que a criança desenvolva um apego saudável e seguro com seu cuidador. Quando o cuidador não é sensível, responsivo ou consistente em suas interações com a criança, podem surgir comportamentos antiéticos de apego, que podem variar de acordo com a gravidade das interações inadequadas. Estes comportamentos antiéticos de apego podem levar a consequências negativas para o desenvolvimento da criança, resultando em problemas

emocionais, dificuldades nos relacionamentos futuros e desafios em sua capacidade de regular emoções. As interações inadequadas do cuidador podem afetar a formação de uma base segura para a criança, prejudicando sua capacidade de confiar nos outros e de se relacionar de forma saudável ao longo da vida (Bretherton, 1992).

3.2 MARY AINSWORTH E OS TIPOS DE APEGO

Mary Ainsworth (1913 – 1999), psicóloga americana do desenvolvimento, foi para Londres em 1950 e iniciou seus trabalhos com Bowlby. Sua expressiva contribuição se deu com os experimentos realizados com mães e bebês em que conseguiu verificar e testar a teoria do apego. Juntos, os autores construíram e utilizaram uma quantidade massiva de dados, em que foram extensivamente observados não apenas casos de crianças traumatizadas ou que sofriam de algum transtorno mental, mas também o discurso das mães e as histórias familiares. (Dalbem e Dell’Aglia, 2005)

Como já explorado previamente, a teoria do apego postula que a qualidade do vínculo entre bebês e seus cuidadores primários influencia profundamente o desenvolvimento emocional e social da criança ao longo da vida. A contribuição mais conhecida de Ainsworth à teoria veio por meio do experimento "Situação Estranha", realizado na década de 1960. Esse experimento é um dos estudos mais influentes no campo da Psicologia do Desenvolvimento e foi projetado para avaliar os diferentes padrões de apego entre crianças e seus cuidadores (Ainsworth et al, 1978)

O objetivo do experimento era observar e categorizar as reações das crianças em diferentes situações de separação e reunião com seus cuidadores, bem como em interações com estranhos. Através dessas observações, Ainsworth e seus colaboradores buscavam identificar e classificar os diferentes estilos de apego das crianças. O experimento envolveu um cenário cuidadosamente controlado, onde a criança, geralmente com idade entre 1 e 2 anos, e sua cuidadora participavam. O procedimento era realizado em etapas, como descrevem Ribas e Moura (2004)::

1. Introdução ao ambiente: A criança e a cuidadora eram colocadas em uma sala de brinquedos desconhecida, onde havia brinquedos para a criança explorar. A cuidadora permanecia na sala com a criança durante essa fase inicial.

2. Separação: Após alguns minutos de brincadeiras, um estranho entrava na sala e interagia brevemente com a criança e a cuidadora. Em seguida, a cuidadora deixava a sala, deixando a criança sozinha com o estranho.

3. Reunião: A cuidadora retornava à sala e se reunia com a criança. Nesse momento, era observado como a criança reagia à reunião e como buscava proximidade ou conforto com a cuidadora.

4. Segunda separação: A cuidadora deixava a sala novamente, deixando a criança sozinha com o estranho por um período.

5. Segunda reunião: A cuidadora retornava à sala novamente e se reunia com a criança pela segunda vez.

Durante todo o procedimento, os comportamentos da criança eram observados e registrados pelos pesquisadores. Na Situação Estranha, Ainsworth *et al.* (1978) observaram e categorizaram diferentes padrões de apego com base em como os bebês e crianças pequenas reagiam a separações e reencontros com seus cuidadores em um ambiente controlado. Com base nestas observações, os autores identificaram três principais estilos de apego: seguro, inseguro-evitativo e inseguro-ambivalente. Posteriormente, foi adicionado um quarto estilo de apego, o apego desorganizado.

No Apego Seguro, as crianças demonstram angústia quando separadas do cuidador primário e buscam conforto e segurança ao seu retorno, fazendo do cuidador, em seguida, base segura para explorar o mundo e interação com estranhos quando o cuidador está presente. Essas crianças tendem a ter relacionamentos confiantes e positivos com os outros ao longo da vida. Esse padrão de vinculação se desenvolve quando a criança tem uma relação positiva e consistente com seus cuidadores principais, geralmente os pais, que respondem de maneira sensível e atenta às suas necessidades emocionais e físicas (Ribas e Moura, 2004).

As características do apego seguro envolvem a busca por proximidade por parte das crianças: tendem a buscar a proximidade física e emocional de seus cuidadores quando enfrentam situações estressantes ou desconhecidas. Os pais atuam como uma "base segura" a partir da qual podem explorar o mundo e voltar quando necessário, permitindo assim uma exploração saudável. Crianças se sentem confiantes e seguras para explorar seu ambiente, pois sabem que seus cuidadores estarão disponíveis para oferecer apoio e proteção quando necessário, podendo assim desenvolver habilidades de autossuficiência e curiosidade em relação ao mundo ao seu redor (Paolicchi et al, 2009)

Neste tipo de vinculação, após se sentirem ameaçadas, perturbadas ou assustadas, a presença e a atenção do cuidador são suficientes para acalmá-las. O reconforto oferecido pelo cuidador é eficaz em reduzir a ansiedade e o medo da criança, pois confiam e acreditam que suas necessidades serão atendidas de forma consistente, e constroem uma sensação de segurança e estabilidade emocional. Neste sentido, crianças que estabelecem apego seguro tem

facilidade em formar e manter amizades, mostram empatia pelos outros e demonstram maior capacidade de lidar com conflitos de maneira construtiva (Guzman- González, 2016).

Ou seja, a formação de um apego seguro na infância é de extrema importância para o desenvolvimento saudável da criança. O apego seguro proporciona uma base sólida para a construção da autoestima e da autoconfiança e crianças com esse tipo de vinculação tendem a se sentir mais seguras, confiantes e capazes de enfrentar os desafios da vida. Além disso, o apego seguro serve como um modelo para relacionamentos futuros, influenciando a maneira como a pessoa se relacionará com os outros ao longo da vida.

Já no Apego Inseguro-Evitativo, as crianças não demonstram muita angústia ao serem separadas de seu cuidador e podem evitar ou ignorar ativamente o cuidador ao se reencontrarem (Ainsworth et al, 1978). Podem não buscar conforto do cuidador e aparentam ser independentes e autossuficientes. Nesse estilo de vinculação, a criança demonstra uma tendência a evitar a proximidade emocional e física com o cuidador principal, mesmo em situações de necessidade ou estresse. Esse padrão de apego se desenvolve quando a criança percebe que suas tentativas de buscar conforto e apoio do cuidador não são consistentemente atendidas ou respondidas de maneira sensível (Ribas e Moura, 2004).

Crianças com apego inseguro-evitativo podem apresentar uma independência precoce e excessiva, mostrando resistência a serem consoladas ou acalentadas quando estão angustiadas. Elas aprendem a lidar com suas emoções sozinhas e podem evitar expressar suas necessidades emocionais aos cuidadores. Tendem, também, a evitar buscar a proximidade emocional e física com o cuidador quando se sentem ameaçadas ou incomodadas, pois em vez de procurar conforto e segurança, podem se afastar do cuidador e buscar atividades solitárias. Logo, o tipo de apego inseguro-evitativo pode levar a dificuldades em confiar nos cuidadores ou em outras pessoas. Como suas tentativas de buscar conforto e proximidade foram frustradas no passado, essas crianças podem acreditar que não podem depender dos outros para atender suas necessidades emocionais (Guzman- González, 2016)

Sendo assim, podem aprender a suprimir suas emoções para evitar a rejeição ou a falta de resposta dos cuidadores. Elas podem aprender a esconder suas necessidades emocionais e expressar apenas emoções consideradas "aceitáveis" ou neutras. O que as torna crianças com dificuldades de compartilhar seus sentimentos ou se abrir emocionalmente com os cuidadores, visto que temem que suas emoções não sejam compreendidas ou aceitas, o que pode levar a uma retração emocional e social (Paolicchi et al, 2009).

O apego inseguro-evitativo geralmente é resultado de experiências em que os cuidadores foram insensíveis ou inacessíveis às necessidades emocionais da criança. Isso pode acontecer

quando os cuidadores são emocionalmente distantes, não estão disponíveis para oferecer apoio emocional ou ignoram as tentativas da criança de buscar conforto. Crianças com apego inseguro-evitativo podem enfrentar desafios em seus relacionamentos futuros, pois podem ter dificuldade em confiar nos outros e em expressar suas necessidades emocionais. Eles podem evitar a intimidade emocional e podem parecer emocionalmente distantes ou indiferentes em seus relacionamentos (Ribas e Moura, 2004).

Ainsworth et al (1978) descreveram ainda o Apego Inseguro-Ambivalente, em que crianças demonstram angústia significativa ao se separarem de seu cuidador e têm dificuldade em serem tranquilizadas ao se reencontrarem, e podem oscilar entre buscar proximidade emocional com o cuidador e resistir ao contato físico, dificultando a consolação efetiva. Podem parecer apegadas e resistentes à exploração. Essas crianças podem ter dificuldades em regular suas emoções e estabelecer relacionamentos estáveis na vida adulta (Ribas e Moura, 2004).

Nesse estilo de vinculação, a criança demonstra uma forte necessidade de proximidade emocional com o cuidador principal, mas também apresenta dificuldades em se acalmar ou se sentir seguro quando reunido com o cuidador após uma separação, e esta pode desencadear uma resposta intensa de angústia e choro. Esse padrão de apego se desenvolve quando a criança percebe que o cuidador não é consistente em suas respostas e pode ser inconsistente na oferta de apoio e conforto emocional.

Como citado acima, crianças com apego inseguro-ambivalente podem apresentar um comportamento "ambivalente" em relação ao cuidador, buscando proximidade, mas também mostrando resistência e hostilidade. Elas podem estar preocupadas em manter o cuidador por perto, mas ao mesmo tempo, podem se sentir frustradas com a dificuldade de obter conforto e permanecem em estado de hiper-vigilância em relação ao cuidador, constantemente monitorando seus movimentos e comportamentos. Eles podem ficar alertas para qualquer sinal de partida iminente ou mudança no comportamento do cuidador (Bretherton, 1992).

O apego inseguro-ambivalente pode resultar em dificuldades nos relacionamentos futuros. Essas crianças podem ter dificuldade em confiar nos outros, pois suas experiências anteriores podem ter sido marcadas por ambivalência e incerteza nos cuidados recebidos. Este tipo de vinculação é frequentemente resultado de experiências em que o cuidador foi inconsistente em suas respostas emocionais, ora atendendo às necessidades da criança de maneira sensível, ora sendo inacessível ou insensível. Essa inconsistência pode levar a uma sensação de insegurança e ansiedade na criança, pois ela não sabe o que esperar do cuidador (Guzman- González, 2016).

Posteriormente, foi adicionado um quarto estilo de apego: o Apego Desorganizado. Crianças com apego desorganizado exibem comportamentos confusos e contraditórios em relação ao cuidador, demonstrando tanto aproximação quanto evitação. Diferente dos padrões de apego seguro, evitativo e ambivalente, no apego desorganizado “na presença dos cuidadores, antes da separação, as crianças exibem um comportamento constante de impulsividade, que envolve apreensão durante a interação, expressa por brabeza ou confusão facial, ou expressões de transe e perturbações.” (Dalbem e Della’aglio, 2005, p.20) Ou seja, é caracterizado por um comportamento contraditório e confuso da criança em relação ao cuidador. Esse padrão de apego se desenvolve em situações em que a criança enfrenta experiências traumáticas ou situações de cuidado inconsistentes e confusas, onde o cuidador pode ser uma fonte de medo e conforto simultaneamente (Paolicchi et al, 2009).

Ao se reunirem com o cuidador após uma separação, essas crianças podem mostrar comportamentos desorganizados, como movimentos erráticos, olhar vago ou congelamento. Essas reações podem ser uma resposta à ambivalência que sentem em relação ao cuidador. Também podem se mostrar apreensivas, tensas sinais de medo em relação ao cuidador. Pode levar, portanto, a comportamentos desorientados, nos quais a criança parece não saber como agir ou reagir em relação ao cuidador. Crianças com apego desorganizado podem ter dificuldade em regular suas emoções em momentos de estresse ou ansiedade. Podem ter dificuldade em acalmar-se e em encontrar uma sensação de segurança (Guzman- González, 2016).

O apego desorganizado geralmente se origina em situações em que o cuidador é simultaneamente uma fonte de medo e conforto para a criança. Pode acontecer em contextos de trauma, negligência ou abuso, onde a figura de cuidado, ao mesmo tempo que é buscada pela criança para fornecer segurança, também pode representar uma fonte de ameaça e perigo. Crianças com esse tipo de apego podem ter dificuldade em formar relacionamentos seguros e estáveis, pois suas experiências anteriores podem ter sido marcadas por esta confusão e ambivalência em relação aos cuidadores (Paolicchi et al, 2009).

É importante notar que o apego é uma dinâmica complexa (e não sentenças definitivas) e que crianças podem apresentar diferentes padrões de apego em situações distintas. Além disso, a qualidade do apego pode ser influenciada por fatores como eventos traumáticos, mudanças familiares e a sensibilidade dos cuidadores.

A teoria do apego faz distinções claras entre vias de desenvolvimento saudáveis (seguras), instáveis (“inseguras e organizadas”) e patogênicas (“inseguras e desorganizadas”, ver abaixo), que datam da primeira infância. Embora não sejam imutáveis, estes tendem a se autoperpetuar e são reproduzidos em relacionamentos íntimos subsequentes, inclusive transferencialmente com terapeutas. A passagem de vias instáveis ou patogênicas para vias mais saudáveis está associada a ‘acontecimentos

de vida positivos’, mas implica o abandono de defesas experimentadas e testadas, muitas vezes associadas a períodos de extrema vulnerabilidade (Holmes, 2015, s/p, *tradução nossa*).

Ao encerrar este capítulo dedicado à análise da teoria do apego, torna-se evidente que os laços emocionais estabelecidos têm profundas ramificações na maneira como os indivíduos percebem e interagem com o mundo ao seu redor, incluindo o papel fundamental que o corpo desempenha nesse processo.

* * *

Como ponte para o próximo capítulo, que se debruçará sobre a interseção entre corpo e linguagem, é imperativo reconhecer que os elementos discutidos até agora fornecem uma base para a compreensão das nuances físicas e comunicativas que caracterizam esses vínculos. Ao seguir adiante, exploraremos como as expressões corporais e os padrões de linguagem desempenham um papel integral na construção, manutenção e aprofundamento das relações entre indivíduos.

4 LINGUAGEM, CORPO E COGNIÇÃO

4.1 A PSICOLOGIA COGNITIVA, A LINGUÍSTICA COGNITIVA E A LINGUAGEM

A Psicologia se estrutura como ciência no final do século XIX a partir do Behaviorismo e sua compreensão dos aspectos comportamentais humanos, em um movimento de separação da filosofia e da medicina. A Psicologia Cognitiva, que em meados dos anos 1950 surge em um movimento de contrarrevolução, sob os moldes da premissa cartesiana da *res cogitans* e da valorização da razão, tomou por objeto de estudo a cognição, os processos cognitivos e estruturas mentais (Vasconcellos e Vasconcellos, 2007).

Em momento denominado primeira revolução cognitiva, propunha que fenômenos mentais existiam e que o psiquismo humano deveria ser estudados sob a perspectiva da metáfora computacional. Com os estudos sobre a cognição ganhando força, pesquisadores se viram diante da necessidade de uma compreensão da atividade humana em contexto, ou seja, de partir do entendimento do sujeito como social e cultural, que se posiciona na estrutura em que está inserido. Inicia-se a segunda revolução, em que na Psicologia é denominada Discursiva, que reivindica esta compreensão mais holística da cognição, pois enfatiza o sujeito como discursivo, ativo na cultura, capaz de interpretar, produzir e se expressar no contexto em que está inserido (Vasconcellos e Vasconcellos, 2007).

Nesta perspectiva, os fenômenos psicológicos são compreendidos sob a ótica das expressões discursivas, das convenções e relações. Tal compreensão se funda em três pressupostos, como apontam Vasconcellos e Vasconcellos (2007): os fenômenos psicológicos são vistos propriedades ou características do discurso público (comportamento) ou privado (pensamento), a produção do fenômeno psíquico depende da habilidade dos atores, sua posição moral relativa na comunidade e das histórias que aí se desdobram; e “a utilização privada dos sistemas simbólicos vincula-se a processos discursivos interpessoais” (Vasconcellos e Vasconcellos, 2007, p.388). O ambiente humano é composto por processos discursivos interpessoais que derivam usos individuais e privados do sistema simbólico do pensamento.

A revolução cognitiva ganha força nas ciências cognitivas, afastando-se das abordagens behavioristas e estruturalistas anteriores. Nesse contexto, Noam Chomsky desafia as teorias comportamentais da aprendizagem de linguagem com sua teoria da gramática generativa. argumentou que a habilidade das crianças em adquirir linguagem de forma rápida e eficiente não poderia ser explicada apenas por meio de estímulos externos e reforços, como postulado pelos behavioristas. Em vez disso, Chomsky propôs que a linguagem é uma faculdade inata e específica do ser humano, e que os indivíduos têm uma capacidade inerente para adquirir a estrutura gramatical de sua língua materna (Schultz e Schutz, 2005).

A teoria da gramática generativa de Chomsky sugeriu a existência de uma gramática mental subjacente, que permite que os falantes gerem e compreendam infinitas combinações de frases gramaticais em sua língua. Essa abordagem revolucionária lançou as bases para o estudo da linguística cognitiva, que enfatiza o papel central da mente e da cognição no processamento e uso da linguagem.

Em meados dos anos 1960, o trabalho de George Miller sobre a memória de curto prazo e a capacidade cognitiva humana influencia a abordagem cognitiva nas ciências em geral. Ele publicou um artigo clássico em 1956, intitulado "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two", no qual descreveu sua teoria sobre a limitação da memória humana em torno de sete itens. Esse trabalho influenciou a forma como os pesquisadores abordavam a capacidade cognitiva e trouxe a memória para o centro das atenções nas ciências cognitivas (Ferrari, 2011).

Outros pesquisadores, como Herbert Simon e Allen Newell, desenvolvem modelos de processamento de informações e inteligência artificial, contribuindo para uma compreensão mais ampla da mente humana. Eram pioneiros na inteligência artificial e no estudo do processamento de informações. Eles desenvolveram o primeiro programa de inteligência artificial chamado "Logic Theorist" em 1956, que podia provar teoremas matemáticos. Posteriormente, criaram o "General Problem Solver" em 1957, um programa que resolvia problemas por meio de regras e buscas em espaços de soluções. Esses trabalhos pioneiros demonstraram que o processamento de informações podia ser modelado computacionalmente, lançando as bases para a abordagem cognitiva da mente humana (Becker, 2005).

Assim, em conjunto com a revolução cognitiva dos anos 1950, o trabalho de George Miller, Herbert Simon e Allen Newell nos meados dos anos 1960 contribuiu para estabelecer as bases da abordagem cognitiva nas ciências em geral, proporcionando um quadro teórico sólido para o estudo da mente humana e influenciando o desenvolvimento da Linguística Cognitiva como uma abordagem significativa no estudo da linguagem e da cognição. (Ferrari, 2011)

Na década de 1970, a Linguística Cognitiva (LC), um paradigma da teoria lingüística, começou a se destacar como uma abordagem distinta, com o surgimento de novas perspectivas sobre a relação entre a linguagem e a mente humana. Segundo Becker (2005) "a Lingüística Cognitiva é um arcabouço teórico voltado para o estudo dos aspectos cognitivos da linguagem, tomando como base a nossa experiência de mundo e a maneira como nós o percebemos e o conceitualizamos" (p.122). Nessa época, um marco importante ocorreu com a publicação do livro "Metaphors We Live By" (1980) por George Lakoff e Mark Johnson. Nesse livro seminal, os autores apresentaram a teoria da metáfora conceitual, uma ideia que desafiou as concepções

tradicionais sobre a linguagem e a cognição. Eles argumentaram que as metáforas não são apenas figuras retóricas ou ornamentos linguísticos, mas sim uma parte integrante do pensamento humano e da compreensão de conceitos abstratos.

A Linguística Cognitiva reúne uma série de teorias sobre a linguagem em torno de um pressuposto central comum a muitos estudiosos, com foco especial na construção do significado. Investe na visão de que a linguagem e outras habilidades cognitivas compartilham princípios cognitivos comuns que preveem interações entre a estrutura da linguagem e o conteúdo conceitual. (Silva, 1997). Nos anos 80, a LC continua a se desenvolver e se consolidar como uma abordagem significativa na linguística, focando na relação entre a linguagem e a cognição humana. Nos anos 90 em diante continua a evoluir e se adaptar às novas descobertas nas ciências cognitivas, com a tecnologia e os avanços em neurociência e psicolinguística, que fornecem novas perspectivas para o estudo da relação entre a linguagem e a cognição (Cortez, 2005).

Os grupos socioculturais são essenciais na construção do discurso e este, que é repleto de significação, molda e define a subjetividade, além de exercer papel ativo na estruturação das formas de interação do sujeito com a cultura, pois “ao nos inclinarmos sobre o sujeito, desvelam-se desafios que nos obrigam a repensar o que significa ser humano (Echeverria, 2003, p.11). Sob uma perspectiva dialógica, em que o sujeito é concebido numa relação eu-outro-mundo, como situam Cornejo (2004) e Valsiner (2007), propomo-nos a pensar a noção de sujeito relacional.

Echeverria (2003) aponta para o fato de que todo fenômeno social é um fenômeno linguístico, pois todos os grupos sociais se constituem em um acordo coletivo sobre palavras, conceitos e ideias. Portanto, para pensar um sujeito que produz sentido, é preciso levar em consideração desejos, crenças, comprometimentos, intenções, é ter como ponto de partida o mutável, o contingencial, pois “nós vivemos publicamente, através de significados públicos, compartilhados por procedimentos públicos de interpretação e negociação” (Bruner, 1997, p. 23). A linguagem cria realidades, é instrumento de construção e está intimamente ligada ao social.

A linguagem é definida por Bezerra Jr (s/d) como “de habilidades naturais que exercemos, criando uma forma especial de nos relacionarmos com a experiência mediante a utilização de sons e marcas, articuladas e com sentido” (p.20). A linguagem, portanto, não é simplesmente uma ferramenta de comunicação e expressão; é parte integrante da nossa identidade e existência, consente transmitir nossos pensamentos, sentimentos e ideias, permitindo que nos conectemos com os outros em um nível profundo. É por meio da linguagem

que somos capazes de dar sentido ao mundo e construir nossa compreensão da realidade. A perspectiva de Echeverria (2003) enfatiza o papel fundamental da linguagem em moldar nossa experiência humana e definir quem somos como indivíduos. A linguagem serve como uma poderosa ferramenta de comunicação e expressão.

Ao sustentar que a linguagem é ação, estamos sinalizando que a linguagem cria realidades. Nós estamos de muitas maneiras. Ao dizer o que dizemos, ao dizê-lo de um modo ou de outro, ou não dizendo coisa alguma, abrimos ou fechamos possibilidades para nós mesmos e, muitas vezes, para outros. Quando falamos, modelamos o futuro, o nosso e o dos demais. A partir do que dizemos ou se nos dissemos, a partir do que chamamos, a partir do que ouvimos ou não ouvimos de outros, nossa realidade futura se molda em um sentido ou em outro (Echeverria, 2003, p.22-23, *tradução nossa*)

A linguagem também desempenha um papel crucial na formação de nossa identidade cultural e na transmissão de conhecimento de uma geração para outra. É um sistema dinâmico e em constante evolução que se adapta às necessidades e contextos de seus usuários. Por meio dela somos capazes de categorizar, analisar e interpretar nossas experiências, dando sentido à nossa existência, nos permitindo conceituar ideias abstratas, criar narrativas e nos engajar no pensamento crítico.

O uso da língua sempre ocorre em um contexto específico, por um falante específico, com um determinado objetivo comunicativo. Portanto, o aspecto pragmático do significado linguístico constitui uma explanação psicológica: quando consideramos o contexto de uso de uma expressão particular, não estamos nos referindo a um “significado em si”, mas, antes, à experiência subjetiva do significado. Não se trata mais de descrever o significado (descontextualizado) das palavras, mas do significado online que um falante/ouvinte constrói ao usar/ouvir essas palavras num determinado contexto. Assim, o estudo do uso da linguagem obriga-nos a ir além da descrição estrutural do “significado em si” e centra a nossa atenção na compreensão subjetiva dos enunciados. (Cornejo, 2004, p.12, *tradução nossa*)

A linguagem abrange várias dimensões que moldam nossa compreensão do mundo e nossas interações dentro dele. Um aspecto da língua é a sua natureza linguística, que se refere à estrutura, gramática e vocabulário que compõem uma língua particular. A linguística, como campo de estudo, explora as complexidades da linguagem e como ela funciona na comunicação. A dimensão linguística da linguagem nos permite transmitir significado, expressar nossos pensamentos e emoções e nos envolver em formas complexas de comunicação. É por meio da linguagem que somos capazes de articular nossos pensamentos, compartilhar informações e nos conectar com outras pessoas. (Ferreira, 2011).

Tem dimensões sociais e culturais que influenciam a forma como usamos e interpretamos a linguagem. O aspecto social da linguagem refere-se às maneiras pelas quais a linguagem é moldada e molda as interações sociais, relacionamentos e identidades. A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta para estabelecer e manter laços sociais, expressar valores culturais e transmitir conhecimentos e

tradições. A dimensão cultural da linguagem destaca como a linguagem reflete e molda normas, crenças e práticas culturais. Diferentes culturas podem ter formas únicas de usar a linguagem, como expressões idiomáticas, expressões ou gestos específicos.

A linguagem nasce da interação social entre os seres humanos. Consequentemente, a linguagem é um fenômeno social, não biológico. É na interação entre diferentes seres humanos particulares —antes mesmo de podermos falar de um processo de individualização naquilo que nos constituímos como pessoas— onde aparece uma pré-condição fundamental da linguagem: a constituição de um domínio consensual. Falamos de consensualidade onde os participantes de uma interação social compartilham o mesmo sistema de signos (gestos, sons, etc.) para projetar objetos, ações ou acontecimentos em ordem e coordenar suas ações comunitárias (Echeverria, 2003, p.30, *tradução nossa*)

A linguagem está profundamente interligada com os contextos sociais e culturais, e a compreensão dessas dimensões é crucial para uma comunicação eficaz e compreensão intercultural. Além de suas dimensões linguística e social, a linguagem também possui aspectos cognitivos, pois está intimamente ligada aos processos cognitivos, como percepção, memória, atenção e resolução de problemas. Ele influencia a forma como pensamos, raciocinamos e entendemos o mundo ao nosso redor. Além disso, os significados e conotações da linguagem podem mudar ao longo do tempo, refletindo a natureza evolutiva de nossa realidade. Tal perspectiva enfatiza a natureza dinâmica e transformadora da linguagem, destacando seu papel em moldar nossa compreensão do mundo e nosso lugar dentro dele.

4.2 CORPO ENQUANTO LINGUAGEM, COGNIÇÃO CORPORIFICADA E TEORIA DA METÁFORA CONCEITUAL

O corpo é linguagem, constrói a realidade sob seu referencial, que além de ser comunicativo, se constitui como possibilidades de ser e estar no mundo: somos seres fundamentalmente corporais. A suposição fundamental desta ciência cognitiva recente é de que os seres humanos são animais humanos corporificados e, portanto, tudo o que se constrói de nosso enquanto significado, pensamento e práxis comunicativa emergem do envolvimento visceral com nosso mundo.

Do final da década de 1950 até 1975, a cognição foi entendida principalmente como manipulação de símbolos desincorporados na psicologia cognitiva, na linguística, na inteligência artificial e no campo nascente da Ciência Cognitiva. A ideia de cognição corporificada entrou no campo da Linguística Cognitiva no seu início em 1975. (Lakoff, 2012, p.773, *tradução nossa*)

Se se tem por intento compreender o sentido da existência humana, comunicação, experiências, valores, é preciso compreender a fundo o corpo e a forma como ele está engajado

no ambiente. Mente, significado, pensamento e sentido surgem da interação contínua de um organismo corporal com seus ambientes complexos (que são físicos, interpessoais e culturais).

existem, pelo menos, três maneiras de compreender a linguagem corporal: há uma linguagem individual, formada a partir de uma gestualidade própria, que diz muito sobre os sujeitos, sobre seu universo psíquico e sobre a sua personalidade que - apesar de individual, de seu caráter pessoal - é construída na relação com a cultura; há também um conjunto de marcas, normas, regras e expressões gestuais que perpassam a linguagem corporal dos grupos e das pessoas que compartilham de uma mesma cultura; e há, por sua vez, as práticas ou manifestações da cultura corporal que, ao serem sistematizadas e elaboradas com base em saberes e interesses específicos, isto é, como modelos de educação do corpo, comportam sentidos e significados que contextualizam, explicam, classificam e selecionam movimentos, ações, expressões e atividades corporais humanas. (Brasileiro e Marcassa, 2008, p.199-200)

Logo percebe-se que não pode haver significado, compreensão ou raciocínio “desincorporados”. Não se trata de um dualismo, mas de uma estrutura fundamental, tendo todos os conceitos criados, toda a apreensão do mundo surgido a partir desta interação corporificada com o ambiente.

A mente humana, o pensamento e a linguagem (ou interações simbólicas) requerem um cérebro relativamente funcional, operando um corpo pelo menos parcialmente funcional, que está em contínua interação com o ambiente que é ao mesmo tempo físico, social e cultural. O ser humano está em um processo interativo, transitivo e ativo, logo não há significado sem cérebro (quando se fala de cérebro, fala-se do cérebro em interação contínua com o ambiente), sem o corpo, sem o ambiente com o qual se interage de maneira íntima. (Johnson e Rohrer, 2005, p.180).

As faculdades mentais como memória, percepção, imaginação não “flutuam” no aparato mental, mas estão intimamente ligadas às funções corporais:

Se aceitarmos que a mente vem do cérebro, então o nosso comportamento e experiência devem ser entendidos como elaborações de sistemas primordiais para perceber, avaliar e agir. Quando estudamos o cérebro em busca de conexões que controlam a cognição, descobrimos que todas as conexões que foram implicadas na cognição estão ligadas de uma forma ou de outra a sistemas sensoriais, a sistemas motores ou a sistemas motivacionais. Não existem partes cerebrais para a cognição desincorporada. (Tucker, 2007, s/p, *tradução nossa*)

O significado humano emerge das interações corporais e interpessoais com o ambiente. O significado de algo ou evento particular é o que ele evoca ou proporciona através de alguma experiência passada, presente ou futura. Portanto, o significado é relacional – diz de uma qualidade ou evento de uma coisa se relaciona ou se conecta a outras coisas ou eventos. Em suma, o significado de algo é o que é proporcionado por meio da experiência. (Johnson e Rohrer, 2005, p.175)

O significado age principalmente dentro de um vasto e contínuo processo de transações inconscientes, ou seja, não é operado pela consciência e não está ao alcance da consciência. Este entrelaçamento entre o organismo e o ambiente envolve imagens, padrões, qualidades, sentimentos e emoções. Às vezes os significados são codificados ou construídos conceitual e propositalmente, mas isto parte de uma seleção, principalmente consciente, de subestruturas extraídas de um processo orgânico submerso de criação de significado. Portanto, o significado é muito mais profundo do que nossos atos conceituais/proposicionais e muito mais profundo do que as próprias estruturas linguísticas. Ou seja, emerge pré-reflexiva e automaticamente dos padrões recorrentes de nossas interações corporais com o ambiente, dada a composição corporal e os tipos recorrentes de ambiente oferecem possibilidades específicas de interação com o ambiente. Esses padrões regulares e recorrentes são esquemas de imagens (Bissoto, 2007).

Pessoas pensam em termos de esquemas de imagem que são incorporados. Estes não são esquemas aleatórios, mas esquemas específicos que são universais. As pessoas não pensam em termos de lógica formal, mas em termos de *frames*, recortes específicos que constituem em si uma lógica própria. Lakoff (2001) propõe que o *frame* é uma estrutura neural que permite o sujeito estruturar sua experiência e estruturá-la também baseada nos aparatos com os quais já nasceu, como a própria noção de movimento – onde há uma fonte, há um objetivo, um ponto final ao movimento. Moreira e Salomão (2012, p.491), definem que *frames* são “[...] estruturas conceituais estabelecidas na memória permanente, frutos de nossa interação com o mundo e da consolidação de nossa experiência diária”

O autor continua argumentando que não existe apenas uma lógica, mas diversas delas, de acordo com estes esquemas que se organizam cognitivamente. As metáforas são mapeamentos dos esquemas, os esquemas são formados quadro a quadro (*frames*), e existem hierarquias de metáforas que são complexas para a construção de quaisquer conceitos, sendo estes últimos sempre incorporados. Um conceito está implicado de múltiplos entendimentos, e estes têm estruturas complexas e a maioria delas envolve recortes, metáforas e esquemas de imagem (Lakoff, 2001).

A teoria da cognição corporificada é um conceito proeminente dentro da linguística cognitiva que enfatiza o papel do corpo nos processos cognitivos. Esta teoria sugere que os processos cognitivos não são baseados apenas em representações mentais abstratas, mas também são influenciados por experiências corporais e interações com o ambiente físico. De acordo com esta perspectiva, o corpo desempenha um papel crucial na formação da nossa compreensão do mundo e na forma como pensamos e comunicamos. A teoria da cognição corporificada está ancorada nos fundamentos da linguística cognitiva, com ênfase na natureza

corporificada da linguagem e no papel dos mecanismos neurais no processamento da linguagem. Ele desafia as visões tradicionais da cognição como ocorrendo apenas na mente e destaca a importância do corpo na formação de nossas experiências cognitivas (Bissoto, 2007).

Vê-se, portanto, que o papel do corpo nos processos cognitivos é um aspecto central da teoria da cognição corporificada. Essa perspectiva sugere que as experiências sensório-motoras, como percepção, ação e sensações corporais, são parte integrante da maneira como entendemos e conceituamos o mundo. Por exemplo, as experiências corporais, como calor físico ou frio, podem influenciar nossos julgamentos e atitudes em relação aos outros. Além disso, a compreensão de conceitos abstratos, como tempo ou moralidade, pode ser moldada por nossas experiências corporais e metáforas. Essas descobertas destacam a intrincada relação entre o corpo e a cognição, desafiando a visão tradicional da cognição separada do corpo (Ferrari, 2011).

A teoria da cognição corporificada tem numerosos exemplos e aplicações em vários domínios. No campo da Psicologia, os pesquisadores exploraram como a cognição corporificada pode informar nossa compreensão das emoções, processos de tomada de decisão e interações sociais. Na educação, os princípios da cognição corporificada foram aplicados para melhorar as experiências de aprendizagem, incorporando atividades físicas e gestos para facilitar a compreensão conceitual. Além disso, a teoria da cognição corporificada tem implicações para a inteligência artificial e a robótica, pois sugere que a incorporação de experiências corporais e interações sensório-motoras pode levar a máquinas mais humanas e inteligentes. No geral, a teoria da cognição corporificada fornece uma estrutura valiosa para entender a relação inseparável entre o corpo e a cognição e suas implicações para várias disciplinas (Borghi e Cimatti, 2010)

A cognição corporificada postula que nossas experiências sensoriais e motoras moldam a maneira como pensamos e compreendemos o mundo ao nosso redor. Lakoff (1980) argumentou que nossas experiências corporais, como tocar, agarrar e mover, formam a base para conceitos abstratos e linguagem. Por exemplo, a experiência de empurrar fisicamente um objeto pode contribuir para nossa compreensão de esforço, resistência e força, o que, por sua vez, pode moldar nossa conceituação de ideias abstratas como poder ou influência, por isso o pensamento se estrutura através de metáforas.

George Lakoff, junto a Zoltán Kövecses, desenvolveu a teoria da metáfora conceitual. Kövecses é um linguista e pesquisador húngaro conhecido por suas contribuições para a teoria da metáfora e para a cognição corporificada. Suas pesquisas têm tido um impacto significativo na compreensão de como a linguagem, o pensamento e a experiência corporal estão

interligados. Essa teoria argumenta que as metáforas são parte integrante do pensamento humano e que usamos metáforas para compreender conceitos abstratos por meio de conceitos mais concretos (Kövecses, 2000)

A Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) é uma abordagem importante na linguística cognitiva que sustenta que as metáforas têm uma característica de ubiquidade, ou seja, não são apenas figuras retóricas usadas na linguagem, mas sim uma parte fundamental do pensamento humano e da forma como compreendemos conceitos abstratos. Segundo essa teoria, a estruturação do pensamento dá-se sobre tais conceitos abstratos com base em conceitos mais concretos, que são mais facilmente compreensíveis e derivados de nossas experiências corporais e sensoriais. (Schröder, 2014)

Por exemplo, a metáfora "argumentos são objetos afiados" é uma metáfora conceitual que nos permite compreender o conceito abstrato de argumentos por meio de nossa experiência com objetos afiados na realidade física. Isso sugere que, em nossa mente, existe uma conexão conceitual entre "argumentos" e "objetos afiados", mesmo que os argumentos não sejam objetos físicos.

Kövecses (2000) argumenta que as metáforas conceituais são universais e estão presentes em todas as culturas e línguas, refletindo a natureza inerentemente corporificada do pensamento humano. Essas metáforas moldam nossa forma de ver e entender o mundo, influenciando como falamos, escrevemos e pensamos sobre diferentes conceitos e experiências. A metáfora tem três funções básicas: ela serve para a explicação, compreensão e exploração do mundo social, além de ser característica pela criatividade, por abrir inúmeros novos caminhos de pensamento, contudo, destacando certos aspectos do domínio-alvo e escondendo outros (Schröder, 2014).

Além disso, a TMC destaca que as metáforas não estão apenas na linguagem figurativa, mas também estão presentes em nosso discurso cotidiano e nas estruturas de pensamento subjacentes. Por exemplo, expressões como "estar no auge", "subir na vida", "cair em um poço de tristeza" são metáforas que estruturam nosso entendimento de sucesso, progresso e tristeza. Logo, a TMC sugere que nossa compreensão de conceitos e a construção de significados dependem fortemente de nossas interações físicas com o ambiente.

O corpo é necessário para compreender os conceitos do mundo, quaisquer que sejam eles. Lakoff (2012) aponta que é de fácil compreensão a assunção de que conceitos que envolvem o corpo precisem da ação deste para serem incorporados pela cognição. As metáforas primárias são motivadas por experiências corporificadas que se reúnem regularmente: As cores não existem no mundo externo se independentes do corpo (Lakoff, 2012, p.773). Tais metáforas

estruturam nosso sistema de pensamento cotidiano e envolvem a interação com o ambiente, a evolução e a morfologia corporal, a propriocepção e a ação intencional.

O coração da metáfora está nas inferências de um domínio que são compreendidas em termos de inferências de outros domínios, ou seja, metáforas não podem ser vistas isoladamente, mas conceitualmente. Tais conceitos interligam dois domínios (fonte e alvo) via mapeamento de forma unidirecional, uma vez que a relação entre o domínio-fonte e o domínio-alvo não é reversível. Existe um domínio básico de inferências que são compreendidos os conceitos literalmente. Este é o domínio sensório-motor, em que as interações com os objetos e os espaços nos permitem criar os conceitos primordiais (Schröder, 2014).

Algumas destas experiências são recorrentes, como temperatura, espaço, gravidade e tais aspectos da cognição humana estão intimamente ligados ao funcionamento do circuito neuronal. O corpo está sempre atento a estes fenômenos, atento a este tipo de experiências e criação de conceitos, logo este entendimento dá base para outros tipos de fenômenos (subjetivos, emoções, justiça, política, matemática etc.). Em seu livro "Metáforas da vida cotidiana", Lakoff e Johnson (1980) definem alguns tipos de metáfora: orientacionais, ontológicas, estruturais e metáforas ontológicas na linguagem. As metáforas mais básicas e fundamentais que surgem da relação entre nossos corpos e o ambiente físico são chamadas de metáforas primárias.

As metáforas conceituais primárias são circuitos físicos persistentes (duradouros ou permanentes) no cérebro. Em cada caso, o circuito metafórico é ativado pelo contexto do experimento, que por sua vez ativa circuitos que podem não apenas simular o comportamento observado, mas na verdade realizá-lo inconscientemente. A razão é que são cascatas bidirecionais. Consequentemente, os circuitos metafóricos podem ser ativados pela experiência física e, então, pelo mesmo circuito. (Lakoff, 2012, p.782, *tradução nossa*)

As metáforas envolvem representações mentais de imagens sensoriais e motora. Elas ajudam a entender conceitos abstratos através de analogias com experiências visuais, táteis ou espaciais. Por exemplo, a metáfora "ver é entender" implica que compreendemos melhor algo quando conseguimos visualizá-lo claramente. As metáforas também são baseadas em nossas experiências motoras e refletem a maneira como entendemos conceitos e eventos através de atividades e ações físicas. A metáfora "conhecer é mover-se em direção a algo" expressa a ideia de que compreender algo melhor quando o sujeito está envolvido ativamente com o assunto. (Bissoto, 2007).

Em seguida, os autores argumentam a respeito dos outros tipos de metáfora, chamadas de compostas:

As metáforas primárias diferem das metáforas compostas. As metáforas primárias ligam diretamente dois tipos de experiências incorporadas. É por isso que ativá-los pode melhorar o desempenho real da ação. As metáforas compostas reúnem duas ou mais primárias, cada uma com diferentes pares de experiências incorporadas. Com quatro ou mais regiões ativadas, cada uma delas é menos ativada e, portanto, é menos provável que sirva como principal. (Lakoff, 2012, p.782, *tradução nossa*)

Conceituam as metáforas de contêiner: Essas metáforas envolvem a conceitualização de algo abstrato como um objeto contido dentro de um recipiente físico. Por exemplo, a metáfora "ideias são objetos físicos" representa a ideia abstrata como algo que pode ser manipulado e transferido entre pessoas. As metáforas de balanço utilizam a noção de equilíbrio físico para compreender conceitos abstratos de equilíbrio emocional ou mental. Por exemplo, a metáfora "manter-se equilibrado" é frequentemente usada para expressar a necessidade de estabilidade emocional (Lakoff e Johnson, 1980).

As metáforas de forma associam conceitos abstratos a formas físicas específicas, como a metáfora "argumentos são objetos afiados", que sugere que os argumentos podem ser usados para atacar ou defender ideias. As metáforas de limiar envolvem a noção de atravessar um limite físico como uma forma de compreender eventos ou mudanças significativas. Por exemplo, a metáfora "passar por uma experiência difícil" usa a ideia de atravessar um obstáculo físico para descrever momentos desafiadores em nossas vidas (Kövecses, 2000).

Essas são apenas algumas das muitas metáforas que surgem na teoria da cognição corporificada. A diversidade dessas metáforas demonstra como nossa cognição e linguagem estão profundamente enraizadas em nossas experiências corpóreas e sensoriais, refletindo a forma como interagimos com o mundo ao nosso redor.

As metáforas orientacionais, como propostas por Lakoff e Johnson(1980), envolvem o mapeamento de relações espaciais em conceitos abstratos. Essas metáforas nos ajudam a compreender e conceituar ideias abstratas por meio de experiências espaciais concretas, mais tangíveis.

organiza todo um sistema de conceitos uns em relação aos outros. Chamaremos essas metáforas de orientação, uma vez que a maioria delas tem a ver com orientação espacial: cima-baixo, dentro-fora, frontal, ligado-desligado, profundo-superficial, centro-periférico. Essas orientações espaciais surgem do fato de termos corpos do tipo que temos e de eles funcionarem como funcionam em nosso ambiente físico. (Lakoff e Johnson, 1980, p.15, *tradução nossa*)

Por exemplo, muitas vezes usamos a metáfora de "para cima" para representar sucesso ou melhoria, como em "subir no mundo" ou "alcançar novos patamares". Da mesma forma, usamos a metáfora de "para baixo" para representar o fracasso ou declínio, como em "ficar para trás" ou "chegar ao fundo do poço". Os autores argumentam que estas metáforas não são arbitrárias,

mas tem base na experiência física e cultural do sujeito, e podem servir como como um canal de compreensão (p.15)

As metáforas ontológicas, por outro lado, envolvem o mapeamento de um domínio da experiência em outro. Isso nos permite compreender conceitos abstratos, relacionando-os a experiências mais concretas e familiares. Por exemplo, podemos falar de tempo como se fosse um objeto físico que podemos economizar, desperdiçar ou gastar, usando assim a metáfora do tempo como dinheiro. Por exemplo, a metáfora "o amor é um furacão" envolve o uso de expressões como "estamos em uma encruzilhada" ou "nosso relacionamento chegou a um beco sem saída" para descrever os altos e baixos de um relacionamento romântico. Esse mapeamento metafórico nos ajuda a dar sentido a conceitos abstratos, fundamentando-os em experiências familiares e tangíveis (Lakoff e Johnson, 1980).

Metáforas estruturais envolvem o mapeamento da estrutura de um domínio em outro. Isso nos ajuda a entender conceitos complexos ou abstratos usando a estrutura familiar de um domínio mais concreto. Um exemplo de metáfora estrutural é o conceito de um argumento como um edifício. Falamos sobre construir um argumento, derrubar o argumento de alguém ou ter uma base fraca para um argumento, “assim, quando dizemos que um conceito é estruturado por uma metáfora, queremos dizer que é parcialmente estruturado e que pode ser estendido de algumas maneiras, mas não de outras.” (Lakoff e Johnson, 1980, p.14, *tradução nossa*).

Esse tipo de metáfora é um mecanismo cognitivo fundamental que, ao fazer a ponte entre o abstrato e o concreto, nos ajudam a compreender e comunicar ideias complexas de forma mais eficaz, nos permite compreender conceitos abstratos, mapeando-os em domínios mais concretos da experiência. Ele opera com o princípio de transferir conhecimento e compreensão de um domínio fonte para um domínio alvo, permitindo-nos dar sentido a ideias complexas, relacionando-as a conceitos familiares ou tangíveis. Por exemplo, quando dizemos "tempo é dinheiro", estamos utilizando uma metáfora estrutural que toma emprestado o conceito de transações econômicas para entender e falar sobre a passagem do tempo.

Esse mapeamento de um domínio para outro não é apenas um dispositivo linguístico, mas também uma ferramenta cognitiva que molda nossa percepção, raciocínio e comunicação. A compreensão das metáforas estruturais permite o entendimento do funcionamento cognitivo em termos de dar sentido ao mundo, bem como compreender que a linguagem influencia os processos de pensamento. (Bissoto, 2007).

No geral, os diferentes tipos de metáforas propostas por Lakoff e Johnson (1980) fornecem uma estrutura para entender como usamos metáforas para dar sentido ao mundo ao

nosso redor. Eles nos mostram que as metáforas não são apenas dispositivos retóricos, mas ferramentas cognitivas fundamentais que moldam nosso pensamento e percepção.

Concluindo nossa exploração das interconexões entre cognição corporificada e teoria da metáfora conceitual, emerge uma compreensão profunda da maneira pela qual nossas experiências sensoriais fundamentam não apenas nossa compreensão individual, mas também as estruturas conceituais que fundamentam nosso pensamento. Ao considerar o papel essencial que o corpo desempenha na formação de metáforas conceituais, abrimos a porta para uma nova dimensão de análise das complexidades da linguagem e do pensamento humano.

* * *

Com esta base teórica estabelecida, estamos agora preparados para conduzir uma investigação empírica que mergulhará nas nuances das interações entre adultos e crianças de 1 a 2 anos.

A seguir será apresentada a abordagem metodológica utilizada neste estudo que tomou vídeos de domínio público como instrumento central para articulação com as teorias aqui apresentadas. Por meio dessa metodologia, fomos capazes de capturar e analisar os gestos, expressões faciais, linguagem corporal e outros aspectos não verbais que desempenham um papel crucial nessa relação.

5 METODOLOGIA

Falar sobre sujeito em sua inteireza de ser não é das mais fáceis e lineares tarefas. Considera-se crucial destacar que o primeiro passo metodológico tomado para a realização deste estudo perpassou pela compreensão do que é sujeito. Como já discutido anteriormente, o sujeito aqui é considerado na triangulação entre inconsciente, linguagem e corpo cognoscente. Partindo desta concepção, em que se buscou construir sentido a respeito da importância do corpo na relação, seguiu-se no caminho de delinear uma pesquisa de cunho qualitativo.

O estudo foi realizado a partir de uma análise videográfica de interações entre adultos-crianças. Optou-se pela observação e análise dos vídeos porque se compreende que “o uso adequado da imagem em movimento, aliada ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões corporais, faciais e verbais” (Garcez et al, 2011, p.254).

Neste trabalho são feitas análises de vídeos diversos, encontrados no YouTube e aqui se considera que a análise de registros em vídeos diversos pode nos permitir não só a descrição, como também a compreensão de um conjunto de ações complexas em relações que envolvam adultos e crianças pequenas. Visto que as formas como as crianças se expressam no mundo são marcadas por extensa atividade e dinamismo, entendemos a validade e a significância de analisarmos materiais publicados.

De acordo com Loizos (2008, p. 149), o registro em vídeo torna-se necessário “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola”, e, especialmente pesquisa com crianças torna-se imprescindível visto que a forma de serem no mundo são marcadas por extensa atividade e dinamismo.

Assim sendo, a realização deste estudo procedeu em dois momentos distintos: a seleção dos vídeos (de domínio público disponíveis no Youtube que demonstrassem a interação entre um adulto e bebês com faixa etária entre 1 a 2 anos) e análise baseada no corpo teórico acima citado e consequentes reflexões sobre a importância do corpo na interação adulto-bebê.

5.1 DA SELEÇÃO DOS VÍDEOS

Como explanado, optou-se por esta delimitação de faixa etária (1 a 2 anos) por representar crianças que já têm autonomia motora e que não estão com o aparato da linguagem verbal totalmente desenvolvido, havendo uma predominância de interação através de linguagem não-verbal.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa exploratória no Youtube, em que vídeos de interações entre adulto e criança foram sendo vistos de forma mais aberta e geral, verificando quais se encaixariam na temática pesquisada. Optamos por este estudo exploratório por entender que

O estudo exploratório (que pode usar qualquer um de uma variedade de técnicas, geralmente com uma amostra pequena) permite ao investigador definir seu problema de pesquisa e formular sua hipótese com mais precisão. Também lhe permite escolher o mais técnicas adequadas para sua pesquisa e decidir sobre as questões que mais precisam de ênfase e investigação detalhada, e pode alertá-lo a potenciais dificuldades, sensibilidades e áreas de resistência. (Theodorson e Theodorson, 1970, citado por Piovesan e Temporini, 1995, p.319)

A partir do estudo exploratório inicial, foi feito um afinilamento em busca do material a ser analisado. Todas as produções vistas para posterior seleção estavam relacionadas à temática da primeira infância e a interação com adultos. Para a busca na base de dados do YouTube, em português, foram utilizados os termos: “interação adulto e criança de 1 a 2 anos”, “adultos brincando com crianças”, “adultos e crianças de 1 e 2 anos”.

Para as buscas em inglês, espanhol e francês foram realizadas traduções (através do Google Tradutor) das mesmas expressões usadas em português. Vale salientar que a língua inglesa possui um termo específico – *toddler* – para designar crianças dessa faixa etária e o uso deste termo permitiu o acesso a uma quantidade de vídeos maior do que a busca feita em português

Os critérios para a seleção do material que constituiu o *corpus* da análise foram:

1. vídeos com imagem e som em que os corpos (tanto do adulto quanto do bebê) fossem possíveis de serem vistos em sua totalidade, sem cortes;
2. vídeos em que fosse possível captar elementos de comunicação e ação não-verbal (olhar, choro, balbúcio, posturas, movimentos, expressões etc. (Amorim e Ferreira 2008, p. 71);
3. foram excluídos vídeos em que apenas adulto ou bebê apareciam de forma isolada ou que consistiam no registro de interação apenas entre pares (bebê -bebê).

Foram selecionados 3 canais de língua estrangeira (inglês e francês – descritos abaixo no texto) que continham vídeos de domínio público hospedados na plataforma YouTube. São todos vídeos de organizações sem fins lucrativos que visam a promoção de saúde, bem como o preparo de pais/educadores para o bem-estar na primeira infância.

Faz-se capital ressaltar que vídeos em língua portuguesa não foram selecionados porque com os descritores selecionados, não foram encontrados materiais relativos à temática estudada, mas apenas vídeos promocionais de instituições e documentários que não apresentavam adultos e crianças em interação livre.

O material de análise deste estudo aqui relatado é composto por vídeos que retratam a interação em situações cotidianas, em situações de aprendizagem, expressão de afetividade e emoções. A partir da observação destes materiais foram selecionados *frames*, recortes dos vídeos das situações que foram identificados pela pesquisadora como dados possíveis de análise sobre o papel do corpo na relação.

No Quadro 1 foram organizados os resultados dos vídeos selecionados para constituição do *corpus de análise*, assim como foram descritos o tempo total de vídeos analisados de cada canal, o tempo de total de *frames* selecionados em cada canal e o tempo total de *frames* que foram analisados neste estudo.

Quadro 1: Resultado dos vídeos selecionados para constituição do *corpus de análise*

CANAL DO YOUTUBE	TEMPO TOTAL DE VÍDEOS	TEMPO TOTAL DE FRAMES
“ECA Learning Hub”	41 minutos e 35 segundos	3 minutos e 49 segundos
“Health Nexus Santé”	17 minutos e 55 segundos	6 minutos e 48 segundos
“Orelena Hawks Puckett Institute”	8 minutos e 35 segundos	4 minutos e 07 segundos
TOTAL	1 hora, 8 minutos e 5 segundos	<u>14 minutos e 44 segundos</u>

FONTE: Elaboração da autora, 2023

O primeiro canal intitula-se “ECA Learning Hub”. A *Early Childhood Australia* (ECA) é uma organização Australiana criada em 1983 que atua em “defesa da primeira infância, atuando no interesse de crianças pequenas, suas famílias e aqueles no campo da primeira infância. O ECA defende a garantia de qualidade, justiça social e equidade em todas as questões relacionadas com a educação e cuidados de crianças do nascimento aos oito anos.”⁵

ECA Learning Hub foi projetado para ajudar os educadores a obter uma compreensão prática e completa de padrões, estruturas e pesquisas sobre práticas de qualidade. Ele também foi projetado para ser acessível, econômico e contemporâneo para garantir que o aprendizado profissional de qualidade esteja disponível, não importa onde e quando seja necessário. Uma biblioteca com mais de 90 módulos individualizados, webcasts interativos e webinars sob demanda em uma variedade de tópicos que vão desde pedagogia, WH&S, planejamento e liderança estão disponíveis no hub. (ECA, 2022)

⁵ Ver página oficial: [Early Childhood Australia Learning Hub](https://learninghub.earlychildhoodaustralia.org.au)(https://learninghub.earlychildhoodaustralia.org.au)

Deste canal, foram selecionados vídeos da série “*Babies and toddlers: amazing learners*” (vídeos 1, 2 e 3, disponíveis para acesso e visualização abaixo por QRCode, Imagem 2). Nesta série de vídeos, bebês e crianças de até 3 anos aparecem em interação com adultos e outras crianças em um espaço que parece ser uma creche. Por neste estudo haver uma delimitação de faixa etária, foram selecionados frames em que apareciam as interações entre adulto e criança (de 1 a 2 anos).

Vídeo 1: “*Babies and toddlers: amazing learners*”

- duração total de 15 minutos e 55 segundos
- **Frame 1:** dos 13 minutos e 37 segundos aos 14 minutos e 19 segundos;
 - Duração de 42 segundos;
- **Frame 2:** dos 14 minutos e 20 segundos aos 15 minutos e 12 segundos;
 - Duração de 52 segundos.

Vídeo 2: “*Babies and toddlers: amazing learners*”

- duração total de 10 minutos e 49 segundos
- **Frame 1:** de 1 minuto e 23 segundos até 1 minuto e 41 segundos;
 - Duração de 18 segundos

Vídeo 3: “*Babies and toddlers: amazing learners*”

- duração total de 14 minutos e 51 segundos
- **Frame 1:** de 1 minutos e 16 segundos aos 2 minutos e 07 segundos;
 - Duração de 48 segundos;
- **Frame 2:** dos 5 minutos e 14 segundos aos 5 minutos e 59 segundos;
 - Duração de 44 segundos;
- **Frame 3:** dos 9 minutos e 21 segundos aos 9 minutos e 45 segundos;
 - Duração de 23 segundos.



Imagem 2. QRCode com acesso à compilação de frames dos vídeos do ECA Learning Hub

Observou-se que nestes vídeos há um padrão de interação entre os adultos e bebês (talvez por conta do ambiente: creche/daycare), fato que será discutido no setor de resultados e discussões, mas, no que tange a esta metodologia importa salientar que a seleção tanto do canal quanto de outros vídeos perpassou pela busca por situações distintas de encontros entre adultos e crianças. Para tanto, foram buscados e selecionados outros dois canais em que os vídeos registrassem interações em ambientes diversos, para examinar se o ambiente seria um componente que influencia de forma substancial (ou não) na relação e nos corpos de adulto e bebê.

Sendo assim, foram selecionados também vídeos do “*Health Nexus Santé*” (vídeos disponíveis para acesso e visualização abaixo por QRCode, Imagem 3), canal Canadense de uma instituição com o mesmo nome. Trata-se de

uma organização sem fins lucrativos bilíngue designada com status de caridade, oferecemos apoio aos prestadores de cuidados e ao público, especializando-nos em materiais direcionados de promoção da saúde e educação usando abordagens inclusivas e culturalmente seguras para o público em geral e subpopulações vulneráveis com barreiras à saúde acesso aos cuidados devido aos fracos determinantes sociais da saúde. (Health Nexus Santé, 2022)⁶

Foram selecionados os vídeos:

- **Vídeo 1:** “*Idées en action - Les enfants de 2 ans*”
 - duração total de 9 minutos e 42 segundos;
 - **Frame 1:** Dos 4 minutos e 43 segundos aos 5 minutos e 35 segundos
 - Duração de 1 minutos e 05 segundos;
 - **Frame 2:** Dos 5 minutos e 39 segundos aos 7 minutos e 07 segundos.
 - Duração de 1 minutos e 28 segundos;
- **Vídeo 2:** “*Comment aider un enfant de deux ans à maîtriser ses émotions?*”
 - duração total de 8 minutos e 13 segundos).
 - **Frame 1:** De 1 minuto e 44 segundos aos 3 minutos e 07 segundos;
 - Duração de 1 minutos e 23 segundos;
 - **Frame 2:** Dos 3 minutos e 59 segundos aos 5 minutos e 40 segundos;
 - Duração de 1 minutos e 41 segundos;
 - **Frame 3:** Dos 5 minutos e 44 segundos até 6 minutos e 56 segundos.
 - Duração de 1 minutos e 11 segundos;

⁶ Ver página oficial: Health Nexus Santé <https://healthnexus.ca/>



Imagem 3. QRCode com acesso à compilação de frames dos vídeos do Health Nexus Santé.

Já o terceiro canal selecionado foi o do *Orelena Hawks Puckett Institute*⁷ (vídeos disponíveis para acesso e visualização abaixo por QRCode, Imagem 4):

uma organização sem fins lucrativos que se dedica a atividades que melhoram e promovem o funcionamento saudável de crianças, pais e famílias. Nosso objetivo é promover a adoção de práticas baseadas em evidências que se baseiam nas capacidades e pontos fortes de crianças, pais, famílias, comunidades e organizações públicas e privadas. Isso é realizado usando diferentes abordagens e estratégias que se baseiam em uma riqueza de conhecimentos e experiências para melhorar os esforços direcionados ao apoio e fortalecimento do funcionamento familiar (Puckett Institute, 2022)

Foram selecionados os vídeos

- **Vídeo 1:** “*Identifying Learning Opportunities: Making pudding with Granpa*”.
 - este vídeo foi utilizado em sua totalidade e tem duração de 2 minutos e 19 segundos;
- **Vídeo 2:** “*Juegos en Compania*”
 - duração total de 2 minutos e 43 segundos);
 - **Frame 1:** De 1 minuto e 41 segundos a 2 minutos e 16 segundos;
 - Duração de 36 segundos;
 - **Frame 2:** Dos 2 minutos e 17 segundos aos 2 minutos e 41 segundos;
 - Duração de 24 segundos;
- **Vídeo 3:** “*Practitioner Family centered practices for working with families*”.
 - duração total de 3 minutos e 33 segundos);
 - **Frame 1:** De 1 minuto e 26 segundos aos 2 minutos e 13 segundos;
 - Duração de 48 segundos



Imagem 4. QRCode com acesso à compilação de frames dos vídeos do Orelena Hawks Puckett Institute

⁷ Ver página oficial: Orelena Hawks Puckett Institute: <https://www.puckett.org/>

Segundo Honorato et al (2006) há uma redução e empobrecimento da transcrição em imagem gravada. Por este motivo, optou-se pelo uso da tecnologia do QR Code para o leitor ter acesso aos recortes selecionados para análise com vistas de reduzir possibilidade perdas significativas e relevantes para o que está proposto neste documento em uma transcrição. É capital salientar que estes arquivos estão disponíveis em um drive criado para fins específicos de pesquisa e do qual o acesso está restrito à pesquisadora.

Utilizou-se como recurso para download, recorte, edição e compilação de vídeos, sites disponíveis na plataforma Google e de acesso gratuito. Foram eles: <https://www.nuvemshop.com.br/> (Criação de QRCode); www.4shared.com (Drive para disponibilização do compilado de *frames*) ; www.veed.io, www.clideo.com (Para download, recorte e compilação dos vídeos).

5.2 DA ANÁLISE DOS VÍDEOS

O primeiro procedimento realizado, como visto acima, foi a fragmentação das videograções em pequenos recortes, que variam 18 segundos a 1 minuto e 41 segundos. O tempo não foi um determinante para a seleção das cenas, mas sim os aspectos relacionados à interação adulto-bebê, que tem por embasamento as produções de John Bowlby, Françoise Dolto, Johnson e Lakoff.

À medida que se procedeu a análise, os fragmentos selecionados foram reorganizados em categorias. A criação destas categorias foi definida em função do que foi estudado no embasamento teórico, que sedimentou o entendimento a respeito da interação adulto-bebê – mas estas categorias não foram “fechadas” *a priori* porque, à medida que as cenas selecionadas eram revisitadas, os diversos aspectos presentes nas imagens passavam por um processo de seleção, catalogação e organização.

Em função desse percurso, foram criadas as categorias A, B e C:

- 1) **Categoria A: O corpo como linguagem e comunicação não-verbal:** nesta categoria buscou-se verificar o corpo como um meio de comunicação com o mundo, participante ativo e permanente dos processos de sociabilidade, da produção material e simbólica (Gonçalves, 1994); pertencente aos símbolos e comunicação; aproximações e afastamentos, toque e contato físico, expressões faciais (choros, sorrisos, susto etc), contato com brinquedos e objetos; cumprimentos, indicar objetos, expressão de emoções (contentamento, cumplicidade ou desconfiança).

- 2) **Categoria B: O corpo como vivência de apego e constitutivo do inconsciente:** esta categoria está relacionada à forma como as crianças buscam o corpo do adulto diante de uma situação de estresse e na forma como voltam as suas atividades de exploração do ambiente: aproximações e afastamentos, toque e contato físico, expressões faciais, formas de exploração do ambiente e tempo de retorno à atividade de exploração do ambiente e da atividade após período de estresse. Indica padrões de comportamento dos adultos: tempo, consistência e disponibilidade na resposta, atenção às demandas da criança, modos de separação (abrupta ou gradual), formas de interação com a criança (responsivo, evitativo, irregular). Por atividades de exploração do ambiente compreendem-se as situações em que a criança está interagindo com o meio físico em que se encontra, bem como momentos de interação consigo e com seus pares.
- 3) **Categoria C: O corpo como ferramenta para a construção e compreensão de conceitos:** nesta categoria analisou-se o uso do corpo em experiências sensório-motoras basilares (contato com adultos, pares ou objetos) que possivelmente servirão na construção de posteriores metáforas conceptuais. A análise buscou observar orientação espacial ("para cima", "para baixo", "para frente", "para trás", "dentro" e "fora"); oposição entre forças: (a experiência de aplicar força para superar resistência é uma experiência sensório-motora básica que molda a compreensão de conceitos como "conflito", "oposição" e "dificuldade"); fonte de calor e frio (possíveis variações de temperatura); Estrutura corporal enquanto referência espacial para si, para os outros e para o mundo; controle do corpo (a experiência de controlar os corpos e movimentos pode influenciar conceitos como "controle é poder"); Espaço interno e externo; Equilíbrio e desequilíbrio; Locomoção.

5.3 DA IDENTIFICAÇÃO DOS *FRAMES* NAS DISCUSSÕES

Para facilitar o processo de análise, foram realizadas três etapas de identificação, separação e posterior agrupamento dos *frames*.

Inicialmente os recortes foram identificados a partir de seu canal de publicação no YouTube. Para os canais do “Eca Learning Hub” utilizou-se a letra “E” no início, seguida pela letra “V” (que indica vídeo) junto a um número (1, 2 ou 3, indicando qual é o vídeo daquele canal), seguidos pela letra “F” (que indica *frame*) e o um número (1, 2 ou 3 que sinaliza qual o *frame* daquele vídeo específico). A mesma lógica procedeu-se para os outros dois canais, diferenciando apenas a letra inicial: Para o canal “Health Nexus Santé” foi usada a letra “H” e

para o canal “Orelena Hawks Puckett Institute” foi utilizada a letra “O”. Apenas um vídeo foi utilizado em sua totalidade e está identificado como O.V1.

A etapa seguinte consistiu em visualizar todos os *frames* (quantas vezes se fez necessário) e identificar sob qual categoria seria analisado cada um deles. Por certo todos os vídeos poderiam ser analisados sob todas as categorias criadas (afinal elas foram produzidas a partir da visualização de todos eles). Mas optou-se por uma separação didática para que todos fossem comentados e todas as categorias contempladas. Foram selecionados, então, 5 *frames* para cada categoria. As etapas descritas acima estão organizadas no Quadro 2.

Quadro 2: Lista de nomeação dos *frames* e identificação das categorias para análise dos dados.

CANAL	NOME DO FRAME	DURAÇÃO	CATEGORIAS
“ECA Learning Hub”	E.V1.F1	42 segundos	C.
	E.V1.F2	52 segundos	B.
	E.V2.F1	18 segundos	A.
	E.V3.F1	48 segundos	B.
	E.V3.F2	44 segundos	C.
	E.V3.F3	23 segundos	A.
“Health Nexus Santé”	H.V1.F1	1 minuto e 05 segundos	B.
	H.V1.F2	1 minuto e 28 segundos	A.
	H.V2.F1	1 minuto e 23 segundos	B.
	H.V2.F2	1 minuto e 41 segundos	A.
	H.V2.F3	1 minuto e 11 segundos	A.
“Orelena Hawks Puckett Institute”	O.V1	2 minutos e 19 segundos	C.
	O.V2.F1	36 segundos	C.
	O.V2.F2	24 segundos	C.
	O.V3.F1	48 segundos	B.

FONTE: Elaboração da autora, 2023

A terceira etapa consistiu na compilação dos *frames*, agora organizados por categoria. Cada compilado de *frames* obedece a seguinte ordem de aparição: canal por ordem alfabética (“E”, “H” e “O”), indicação do número do vídeo (1, 2 ou 3) e indicação do número do *frame* por ordem crescente (1, 2 ou 3). Estas informações estão organizadas no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Lista *frames* compilados por categorias.

CATEGORIA	ORDEM DE APARIÇÃO DO <i>FRAME</i>	DURAÇÃO TOTAL	QR CODE DE ACESSO
Categoria A (A.): O corpo como linguagem e comunicação não-verbal	E.V2.F1	5 minutos e 2 segundos	
	E.V3.F3		
	H.V1.F2		
	H.V2.F2		
	H.V2.F3		
Categoria B (B.): O corpo como vivência de apego e constitutivo do inconsciente	E.V1.F2	4 minutos e 58 segundos	
	E.V3.F1		
	H.V1.F1		
	H.V2.F1		
	O.V3.F1		
Categoria C (C.): O corpo como ferramenta para a construção e compreensão de conceitos	E.V1.F1	4 minutos e 44 segundos	
	E.V3.F2		
	O.V1		
	O.V2.F1		
	O.V2.F2		

FONTE: Elaboração da autora, 2023

Na etapa seguinte, a partir destes conjuntos e do referencial teórico proposto, foi realizada a descrição e interpretação do material, construindo uma linha argumentativa em que se debateu a importância do corpo na interação adulto- bebê.

5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ÉTICA

A era digital proporcionou aos pesquisadores acesso a uma vasta quantidade de conteúdo disponível na internet e o YouTube, como uma das plataformas mais populares, se tornou uma fonte rica de material para análises acadêmicas. No entanto, ao utilizar vídeos do YouTube é de extrema importância considerar as questões éticas envolvidas, a fim de garantir uma pesquisa responsável e respeitosa (BRASIL,2016).

Em primeiro lugar, é imperativo atentar para o fato de que os vídeos selecionados estão disponíveis nesta plataforma que é de domínio público em ambiente virtual. De acordo com o Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos do Brasil, não é necessário submeter o projeto/estudo para a apreciação quando, na construção/coleta de dados, forem utilizados documentos de domínio público. Segundo o ofício circular de 24 de fevereiro de 2021, do CONEP, entende-se por Meio ou ambiente Virtual “aquele que envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios”.

O manual do pesquisador do Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco atenta para as questões éticas relacionadas ao uso destes recursos, informando que não necessita ser avaliada pelo órgão: “De acordo com a Resolução 510/2016, não serão registradas e nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: (...) III – pesquisa que utilize informações de domínio público;”. Sendo assim, argumenta-se este estudo encontra-se em consonância aos preceitos éticos da pesquisa científica da instituição de ensino superior ao qual está vinculada.

Outro aspecto importante é o respeito aos direitos autorais e à propriedade intelectual. Os criadores dos vídeos investiram tempo e esforço em suas produções e por este motivo esta produção dá a atribuição adequada dos autores, como forma de garantir que o trabalho e a contribuição intelectual dos criadores. Sendo assim, todos os vídeos foram devidamente identificados e reconhecidos. Para evitar viés e garantir uma pesquisa mais abrangente, foi necessário refletir sobre a representatividade dos vídeos selecionados. Buscou-se, dentro da disponibilidade de material concernente à temática, garantir a diversidade na amostra, já que este cuidado é importante para evitar conclusões enviesadas e generalizações inadequadas. A análise foi conduzida com integridade científica e imparcialidade.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 OBSERVAÇÕES PRELIMINARES

Algumas considerações devem ser feitas antes de iniciar o processo de discussão dos vídeos selecionados. A seleção dos vídeos teve como critério haver nele um adulto e uma criança de 1 a 2 anos, em que fosse possível visualizar seus corpos. A língua do vídeo não foi um impeditivo, visto que a análise não ocorreu no que tange à linguagem verbal. O recorte da amostra foi realizado de forma cuidadosa para que o máximo pudesse ser extraído do exposto, contudo vale pontuar algumas questões.

A primeira delas diz respeito à metodologia deste estudo. Originalmente, as gravações que seriam analisadas seriam feitas pela própria pesquisadora, em uma clínica de psicomotricidade relacional localizada na cidade de Recife (Pernambuco). Seriam realizadas gravações de três sessões de uma psicomotricista com uma criança na faixa etária selecionada e posterior entrevista semiestruturada seria feita para que a profissional em questão visualizasse as gravações e discorresse a respeito do seu corpo naquela função terapêutica.

Devido a questões relacionadas à pandemia da COVID-19, bem como questões relacionadas à vida e saúde psíquica da pesquisadora, tal método precisou ser modificado. O objetivo permaneceu o mesmo: de compreender a função do corpo do adulto na relação adulto-criança, mas agora as vídeo-gravações seriam aquelas de domínio público. Inicialmente, buscou-se a disponibilidade de vídeos que fossem ligados a processos terapêuticos, mas o material é bastante escasso, possivelmente devido às implicações éticas de expor a imagem de crianças em processo terapêutico.

O formato de busca então sofreu alterações, agora seriam adultos (sem a especificação terapêutica) em interação com crianças. Foi selecionado o nicho de instituições que disponibilizam vídeos em plataforma digital de acesso gratuito e de domínio público. Vale salientar aqui que os vídeos foram feitos por organizações e instituições que se preocupam com o bom desenvolvimento na primeira infância.

Quanto a isto, faz-se necessário explicitar que não é possível distinguir de forma concreta nos vídeos selecionados os tipos de relações entre as crianças e os adultos (parentes, cuidadores, terapeutas, educadores etc.) Tem-se por hipótese que tal fato não prejudica ou compromete os apontamentos realizados a seguir, visto que as teorias utilizadas como aporte teórico apontam para a relação com cuidadores (mesmo que em sua maioria se refiram a esta primeira figura de vinculação como a mãe).

Uma primeira dificuldade encontrada na trajetória foi a escassez de vídeos de instituições brasileiras em que de fato fosse possível observar um adulto em interação com a criança, e em que fosse possível ver seus corpos em ação. A maioria maciça das produções mostravam apenas as crianças. Tal falta fez com que as buscas fossem dirigidas para outras línguas: inglês, espanhol e francês – por afinidade da pesquisadora.

O segundo desafio que se impôs e que certamente impacta no processo de análise é que os vídeos foram gravados e disponibilizados por outras pessoas, então a posição, a altura e a direção da câmera estavam fora de controle da pesquisadora, bem como o tempo total de vídeo e as situações que estavam sendo gravadas. Outro ponto importante de ser considerado é: a câmera, em si, pode funcionar como uma barreira de ação tanto para as crianças, quanto para os adultos presentes nas cenas. Tem-se por hipótese que podem ter se sentido intimidados ou contidos, possibilitando, talvez, uma interação não tão natural e espontânea.

É relevante dizer que as categorias aqui analisadas estão separadas apenas por uma questão didática. Os frames selecionados para cada categoria apenas sustentam ilustrativamente o aspecto do corpo que está em evidência em cada sessão da discussão, mas manifesta-se e defende-se a ideia de que todos os prismas são indissociáveis e compõem o corpo enquanto tal. E este último está intrinsecamente e indissociavelmente também conectado ao ser em sua totalidade.

À vista disto, esta produção trará considerações a respeito de frames específicos, como um apontamento preliminar, uma sugestão aos leitores para que possam voltar seus olhares para seus corpos como um importante elemento do seu ser e atentar para valiosa participação no que diz respeito à interação com as crianças e o seu desenvolvimento.

6.2 CATEGORIAS ANALISADAS

6.2.1 Categoria a: o corpo como linguagem e comunicação não-verbal

O corpo humano é um meio de comunicação rico e sofisticado que vai além das palavras. A linguagem corporal desempenha um papel vital na forma como nos conectamos com os outros, transmitimos emoções e estabelecemos relações interpessoais. A comunicação não-verbal envolve as manifestações de comportamento não expressas por palavras, como os gestos, expressões faciais, movimentos e orientações do corpo, as posturas, a relação de distância entre os indivíduos e, ainda, organização dos objetos no espaço (Silva et al, 2000).

No frame E.V2.F1, tem-se a cena de uma mulher que está agachada e uma criança, que está sozinha, em pé (não é possível ver o seu rosto). Em determinado momento a mulher faz gestos para mostrar a criança o que ela quer: aproximação. Deixa a criança escolher: não toca

a criança, dando a liberdade da criança de ir e vir, se quisesse. Insiste através de gestos. A criança não é conduzida, fica em dúvida, hesitante. Balança o tronco levemente e depois pára. A menina ergue os bracinhos na linha da barriga, como se quisesse expressar algo, comunicar seu desejo, mas em seguida abaixa.

A mulher não foi impositiva, estava sorrindo, a mão estava aberta, estendida, com a palma para cima. As expressões faciais são um exemplo marcante de como o corpo pode transmitir emoções. Sorrisos, franzir de testa, arquear as sobrancelhas e muitas outras expressões são universais em grande parte do mundo, indicando felicidade, raiva, surpresa e outros sentimentos. O contato visual também é crucial na comunicação não-verbal (Silva et al, 2000)

É interessante perceber que o movimento da mão da adulta vai se transformando e se configurando como diferentes formas de comunicação. O primeiro que parece um “tchau” ao mesmo tempo se assemelha a uma convocação para que a criança se aproxime; como não obteve sucesso, estende a mão em seguida e chama de forma mais enérgica. Diante da criança hesitante, modifica o movimento: estica mais o braço, vira um pouco mais a mão (colocando a palma para cima) e faz o movimento dos dedos de forma mais suave. A criança hesita nos dois primeiros, só aceitando vir após o último gesto. Tudo isto é comunicação e é um processo que se constrói na tentativa e erro: esperar com paciência para obter uma resposta da criança e esperar ao que ela vai responder parecem ser tarefas do adulto.

Ressalta-se, mais uma vez que esta construção de significados não é um jogo anunciado, mas se constrói na relação: cada adulto com cada criança vai construir e constituir essa “terceira entidade” que é o que surge daquele encontro. Os “jogos de linguagem” são um conceito proposto pelo filósofo Ludwig Wittgenstein (1953/2001). Esse conceito se refere às atividades em que a linguagem é usada e adquire significado dentro de um contexto específico. A linguagem não é vista apenas como um sistema abstrato de regras gramaticais e símbolos, mas sim como parte integrante de atividades humanas práticas (Ferraro, 2021). Nesse contexto, a função do corpo é crucial para a realização dos jogos de linguagem. O corpo humano desempenha um papel central na expressão, interpretação e compreensão da linguagem

Observando o *frame* E.V3.F3, em que o menino está interagindo com uma mulher que demanda que ele jogue bola, podemos perceber um jogo de linguagem se estabelecendo. A adulta pede (usando seu corpo e voz) que o menino jogue a bola. Ele responde ao comando, mas não faz exatamente o que ela está pedindo, faz à maneira dele, como se estivesse em processo de compreensão do que ali está se estabelecendo. Ele faz pouca expressão facial, parece concentrado e experimenta novas ações: ao invés de jogar por cima, joga por baixo. A

adulta sempre demonstra satisfação, expressão alegre, sorrindo na interação. Quando ele joga no chão, ela faz um “oh”, como interjeição de decepção, que faz parte do jogo – é o que faz querer continuar jogando, interpretando o que está acontecendo.

Ela segue oferecendo o objeto, faz contato visual com o menino, estimula para jogar para cima (verbalmente, mas batendo palmas e deixando os braços abertos e estendidos). Permanece com o corpo curvado, como se estivesse na tentativa de permanecer à altura dele. Ele está em cima de um degrau de madeira. Gestos das mãos, expressões faciais, posturas corporais e movimentos são usados para enfatizar, complementar ou até mesmo substituir a linguagem verbal (Barret et al, 2019) e neste recorte percebe-se que o corpo da adulta transmite para a criança as nuances emocionais e informações contextuais que não podem ser completamente capturadas pelas palavras, mas em todo o contexto criado.

Já no vídeo H.V1.F2, a criança estava brincando em um ambiente que parece ser uma sala. Um homem chega ao recinto e tenta se comunicar com o menino através de gestos e de toque. A criança ficou um pouco dispersa e o homem insiste em estabelecer uma comunicação, fazendo vários gestos, permanecendo na mesma altura da criança, tentando fazer carinho e brincar. O toque não foi bem recebido pela criança. Quando a mulher chegou perto, ele percebe como um ponto de apoio, um porto seguro. Ela não falou através de sinais, como o homem havia tentado. Apontou para um brinquedo e o menino recebe o “comando” com facilidade.

A forma como a mulher se expressou foi mais eficiente do que a linguagem do homem. A linguagem da mulher demonstra carinho, afeto, isso parece fazer a criança se sentir mais segura, mais aconchegada. A forma de expressão fez com que a criança fizesse o que era desejado. O olhar da criança é disperso quando em interação com o homem. Não foi possível de observar o olhar com relação à mulher, mas o menino foi receptivo.

Isto mostra que a construção que se faz dos jogos de linguagem se faz na interação. Quando estudamos desenvolvimento humano, somos “instruídos” às formas “corretas” de lidar com a criança: permanecer à altura, olhar nos olhos, dar comandos claros e objetivos. Este trecho de vídeo nos mostra que, para além do que é posto e esperado no lidar com a criança, é preciso “ouvir” a criança, “ler” seu comportamento, compreender que a linguagem “é um conjunto de regras, ao mesmo tempo que não existe ‘a’ regra, mas uma flexibilização das regras: o que existe são regras em contexto.” (Ferraro, 2021, p.2)

No frame H.V2.F2, aparece a interação entre duas crianças (um menino e uma menina) e um homem. O menino está brincando no carro e a menina parece querer fazer uso do brinquedo. A menina chora e o menino não parece dar importância ao choro dela. Neste momento o homem tenta argumentar com palavras, mas o menino não aceitou. O adulto tirou

o menino de dentro do carrinho contra a sua vontade. Mesmo que este estudo não se debruce sob os aspectos da linguagem verbal, é interessante ressaltar que a linguagem (concebida em sua totalidade) se torna efetiva quando utilizada de maneira adequada. O homem se abaixa à altura da criança e se comunica de forma clara e objetiva, sem grandes delongas.

O menino chorou para pegar o brinquedo. No vídeo, no recorte seguinte, ele já aparece sem chorar, com a menina brincando dentro do carrinho. A estratégia do homem foi mudar o foco da criança, da atenção dela no próprio brinquedo. Ele aceitou. A menina passa a exercer o controle do brinquedo. Ela mesma empurra o menino. O adulto muda o foco da menina também, permitindo que ele chegue perto. Os toques são mínimos.

Segundo Wittgenstein (1953/2001), os jogos de linguagem frequentemente ocorrem em contextos sociais e culturais específicos, em que o corpo é usado para criar um ambiente comunicativo e interativo. O contato visual, a orientação do corpo em relação aos outros participantes da conversa e o uso de sinais não-verbais ajudam a estabelecer conexões interpessoais e comunicar intenções (Wittgenstein, 1953/2001). O adulto apresentou uma linguagem eficiente, procurou uma forma de argumentar com o corpo, tinha um olhar atento às necessidades de ambas as crianças, insistindo e não desistindo da argumentação.

Tomando como exemplo o recorte H.V2.F3, tem-se uma cena em que há duas mulheres e duas crianças. Uma das adultas força uma interação com a menina, que fica tentando sair do seu colo. A criança parece querer, o tempo todo se afastar do toque, se tornar mais independente, brincar, explorar mais brincadeiras. Agita as pernas, dá um beijo na adulta para “se livrar”, mas a mulher oferece um brinquedo, que a menina afasta com o braço. É evidente que ela quer ir sozinha, ir para direção que quiser e que o toque é excessivo, não dá espaço para se expressar, é impositivo.

A mulher conduz a criança, coloca as duas mãos nos ombros da menina, limitando-a, prendendo-a e, possivelmente, fechando a possibilidade de encontro com a criança por falta de compreensão dela, por não ter estabelecido com a garotinha um projeto em comum. Apesar de tudo, a menina não chorou e aceita o toque até determinado momento. Entretanto, depois quer se expandir, se expressar. A adulta força uma aproximação e chega a colocar no braço. A criança apresenta certo nível de paciência e tolerância, afinal de contas parece querer estar ali naquele espaço com as adultas e com o outro menino.

A adulta insiste neste toque, nesta aproximação excessiva, ela irrita. Importante observar que na relação adulto-bebê, quem aponta o limiar do toque é a criança, mas quem precisa interpretar é o adulto – o que não aconteceu no recorte analisado. A mulher não prestou

atenção no que a criança queria: não queria brincar sozinha, mas queria brincar solta, garantindo no seu espaço infantil da espontaneidade e criatividade e as possibilidades de seu corpo.

Os diferentes registros semióticos que concorrem para o engendramento da subjetividade não mantêm relações hierárquicas obrigatórias ou fixas. Nesse contexto, o corpo em mutação é o lugar onde a nova física e a nova biologia sintomatizam em movimentos e configurações caleidoscópicas, efetuando verdadeira revolução da representação (Villaça e Góes, 2014, p.39)

Constrói-se, portanto, uma linha tênue entre o toque e a ausência dele, no sentido de que o corpo da criança não fica livre para explorar, conhecer-se e conhecer o mundo. É preciso saber que criança é esta e qual a sua necessidade, cada história. Supõe-se que tomar para si a criança – direcionar suas ações e seu corpo, sem o seu consentimento, pode gerar processos de menos autonomia.

A qualidade essencial do corpo comunicativo é que ele é um corpo em processo. Nessa configuração, a contingência do corpo não é um problema, mas uma possibilidade. Quando a relação diádica se cruza com um desejo que está sendo produzido e com uma relação consigo mesmo não dissociada, ela não precisa mais ser de dominação e a contingência não responde à uma ameaça (Villaça e Góes, 2014, p.62-63)

Nesta perspectiva ampliada, a linguagem também é considerada uma forma de ação. Segundo Borghi e Cimatti (2010) a linguagem interna (ou seja, a linguagem social usada como meio interno de pensamento e planejamento) pode contribuir para formar um sentido unitário do nosso corpo, e a linguagem pode ajudar a remodelar a maneira como implicitamente percebemos o nosso próprio corpo. Nomeadamente, pode modificar o nosso sentido do corpo, estendendo os seus limites para além dos limites do corpo anatômico. Os autores defendem uma noção integrada de que o sentido interno e os limites do corpo humano coincidem com as extensões que as ferramentas linguísticas permitem, sustentando a ideia de que o corpo humano é uma entidade social

6.2.2 Categoria b: o corpo como vivência de apego e constitutivo do inconsciente

De acordo com a teoria do apego, as crianças desenvolvem uma vinculação segura com o seu principal cuidador, normalmente a mãe, através de interações consistentes e receptivas. Esta base segura proporciona um alicerce para a criança explorar o seu ambiente e desenvolver um sentimento de confiança e segurança. A disponibilidade e a sensibilidade do cuidador às necessidades da criança são cruciais para promover esta ligação segura. A cognição corporificada, por outro lado, centra-se na ideia de que a cognição não é apenas um produto do cérebro, mas envolve também o corpo e as suas interações com o ambiente. Esta perspectiva sugere que as nossas experiências físicas e interações sensório-motoras desempenham um papel significativo na formação dos nossos processos cognitivos.

Explorar o mundo através do corpo dá à criança a noção de si, do outro e do mundo ao seu redor. Mas nada disso é possível se a existência não estiver pautada na relação, relação esta que a criança busca incessantemente. Analisou-se que busca se dá por alguns motivos: por proteção, por validação e por direção. Na busca por proteção, a criança segue em direção ao contato físico, geralmente acompanhado de choro, buscando ser contida e acalentada, para acalmar-se e regular-se para só assim seguir em frente em suas explorações.

Na busca por validação, a relação se estabelece de uma forma mais “simples”: a criança busca o adulto, mas não necessariamente pelo toque, mas por um olhar, um sorriso ou uma palavra para seguir em frente. Já na busca por direção, pode-se observar de forma muito similar à validação da ação, em que a comunicação se dá de forma simples, porém neste lugar o corpo do adulto deve direcionar a criança de alguma forma (um apontamento, uma fala mais norteadora e assertiva ou até mesmo um toque que direciona).

O bebê está equipado com um certo número de sistemas comportamentais prontos para serem ativados e cada sistema já está predisposto a ser ativado por estímulos que se enquadram em uma vasta gama, a ser finalizado por estímulos que se incluem numa outra é igualmente vasta gama, a ser fortalecido ou enfraquecido por estímulos de ainda outros tipos. (Bowlby, 1984, p. 329).

No E.V3.F1 tem-se um bom exemplo a respeito de como a criança responde ao que a ela está sendo oferecido. A moça que está em interação com o menino, nos recortes proporcionados pelo próprio canal do YouTube, apresenta-se na mesma altura da criança, ajoelhada e mostrando os objetos que compõem parte do ambiente. Porém, é possível perceber que a sua disposição em estar com a criança está contida, restrita. Por vezes desvia o olhar, apesar de ainda manter a interação com a criança. A adulta em questão parece estar pouco confortável – é preciso levar em consideração as possíveis limitações em suas ações espontâneas, pelo fato de saber-se sendo filmada, como já alertado previamente. Ela estabelece contato visual com a criança, mas por vezes desvia o olhar. Aceita os brinquedos que ele oferece, mas não engata o jogo e as possibilidades do brincar. O menino demanda atenção, quer interagir, convoca a adulta a partir de uma mediação dos objetos. Há um corte da gravação feito pelo próprio canal, mas o “take” seguinte retrata a criança buscando esta adulta: segue em direção a ela, sem chorar, ergue os braços e “pede” colo.

A respeito deste recorte selecionado (E.V3.F1) algumas considerações a respeito de comportamento de apego e a importância dos corpos nas relações:

- 1) Como já afirmado, a criança demanda contato. Nesta faixa etária (1-2 anos), o bebê precisa do outro (neste caso o adulto) disponível para a relação. Note-se que a

disponibilidade não diz apenas de corpo presente, mas do desejo do adulto de estabelecer, manter e continuar a relação.

- 2) O corpo da criança de 1 a 2 anos, diante de toda a convocação que impõe, atua como um “convite”. É preciso esclarecer que este convite não versa em absoluto a respeito de uma supremacia do adulto, muito menos contempla a liberdade infundada de “uso” do corpo do menor pelo maior. Ao contrário: assim como argumenta Françoise Dolto(1999), as crianças devem ser vistas como sujeitos de desejo e deve-se preservar a sua autonomia. Este “convite” funciona como um espelho para o adulto, como uma provocação (o ponto de partida para a realização deste estudo), como uma inquietação posta em que este último precisa revisitar as suas experiências enquanto criança e viver, ao mesmo tempo, as experiências e possibilidades geradas pelo encontro com o bebê. É um convite ao confronto com o imperativo do corpo – o bebê precisa!
- 3) O corpo do adulto sempre dá alguma resposta para a criança, mesmo que haja uma linguagem verbal sendo exercida de forma oposta (falar uma coisa e fazer outra). No vídeo comentado, o menino insiste e persiste por atenção, mas sem muito sucesso. Ele recorre a um comportamento que sugere apego: ergue os braços e pede colo. Como a adulta não foi responsiva à criança, ele recorre a este movimento de busca por proteção e segurança. É como se dissesse: “Não entendo o que está acontecendo aqui. Quer ou não quer brincar? Vou recorrer ao seu colo para me sentir seguro novamente”. Isto é uma hipótese que parece plausível, já que a adulta parecia não satisfazer as necessidades do pequeno. Assim, no contato corpo a corpo, a criança é capaz de regular suas emoções e compreender o que está acontecendo na cena.

Bowlby (1969) fala que uma criança exerce “influência sobre o *input* sensorial que recebe e que esta tendência inata (de dar respostas e discriminar cheiros, vozes, paladares) favorece o desenvolvimento da interação social” (Bowlby, 1969, p.334), senso assim, pensando o ambiente composto por uma série de variáveis, o corpo do adulto surge como um *input* sensorial diante da criança – a forma como vai estar disponível, permitir a exploração, abraçar, respeitar distância etc., vai moldar o comportamento de apego da criança.

Ou seja, comportamento corporal do adulto versus o comportamento de apego da criança estão intimamente relacionados. Por quê? Se adulto e criança estão em interação em uma cena, há um sujeito que está no *boom* do desenvolvimento e outro sujeito que já possui seus padrões de comportamento organizados – espera-se que este último seja o adulto. Então, o adulto e o seu corpo podem atuar como ferramenta para o desenvolvimento daquele outro ser.

Se, em uma situação, a criança está no parquinho experimentando cores, texturas, movimentos, diferença de pesos etc. o corpo do adulto deve estar presente no processo como possibilidade, segurança e suporte, a saber, permitir o experimento infantil e não impedir, direcionar ou tolher. Percebe-se (ou supõe-se) que a forma como este adulto se coloca diante da criança vai dar a ela a oportunidade de vivenciar a construção de conceitos sobre si, sobre as relações, o mundo ou não.

No recorte H.V1.F1 o menino está no ambiente tentando interagir com uma criança mais velha que está com um objeto na mão – parece ser um tablet. O menino mais velho não dá atenção ao pequeno. Ele sai chorando, vai em direção à adulta, que o recebe (é responsiva e atende rapidamente às suas demandas) e ouve com atenção a queixa – fica na mesma altura. Ele não está exatamente de frente para a mulher, posiciona seu corpo em frente à adulta, mas sem estar de frente para ela, permanece de lado, sem fazer contato visual.

À princípio ela não o toca, mas conversa. Em seguida toca para girá-lo, para estabelecer maior contato e continua a conversar para que ele brinque no ambiente, incentivando-o a explorar. O choro vai cessando. O *take* seguinte mostra o menino já sem o choro e de volta à exploração. A mulher conversa com o mais velho, que aceita a presença do menor ao seu lado. Ele se senta, já com as feições de riso e vira para a mulher com um ar de riso, como se mostrasse satisfação por ter alcançado seu objetivo. Dalbem e Dell’aglio, (2005) apontam que a teoria do apego “distinguiu dois tipos de fatores que podem interferir na ativação do sistema de comportamento do apego: aqueles relacionados às condições físicas e temperamentais da criança, e os relacionados às condições do ambiente.” (p.15). O corpo do adulto está atrelado às condições do ambiente e é por isto que a criança em angústia busca e se expande no corpo do adulto, que a sustenta.

O mesmo par encontra-se registrado em outro *frame*. No recorte H.V2.F1 existem três crianças e um adulto que estão de saída do ambiente. O menino em questão já aparece insatisfeito. O homem parece não dar muita importância em termos corporais – está de pé, realizando outras atividades, responde algo verbalmente, mas está preocupado com outras situações. Não é responsivo para a criança. As outras crianças também ignoram o menino que começa a chorar. A mulher chega, se aproxima, se baixa à altura, toca o rosto para enxugar as lágrimas. Permanece estabelecendo contato através do corpo e da fala, acaricia a criança, vira ele para ela. Em determinado momento a criança procura os braços da mulher e ela rapidamente responde com o abraço, continuando a acariciar. Ele permanece aceitando toque e o contato físico. As palavras vêm sempre acompanhadas deste toque. Ela fala e parece ouvir, seu corpo está presente. Ao final do abraço, parece aceitar depois ele se afasta já mais consolado. O

homem está “lá em cima”, se mantém no alto (talvez para manter a autoridade?), a mulher quer diminuir a distância, se abaixa.

Quando se considera o desenvolvimento infantil, a intersecção entre a teoria do apego e a cognição corporificada torna-se evidente. O apego seguro estruturado durante a primeira infância influencia a forma como as crianças percebem e interagem com o seu ambiente. Uma criança com uma ligação segura sente-se segura e apoiada, o que lhe permite explorar e interagir mais livremente com o que a rodeia. Além disso, a capacidade de resposta do cuidador às necessidades da criança ajuda a construir uma base segura a partir da qual a criança pode explorar o seu ambiente. Quando as crianças se sentem ligadas de forma segura, é mais provável que se envolvam em comportamentos exploratórios e desenvolvam um sentido de agência e autonomia.

Percebamos o que acontece no recorte O.V3.F1: a adulta está sentada ao lado da criança e não para de realizar movimento com as pedras do parquinho. Repete os movimentos diversas vezes e dá para a menina algum tipo de graveto. A menina parece querer acompanhar, mas não há espaço para a experimentação. Chega um outro adulto, um homem, que começa a repetir os movimentos realizados pela mulher. A criança sente-se pouco interessada na ação e naquilo que está sendo proposto (talvez imposto?) pelas figuras adultas e levanta-se, retirando-se da situação.

Sendo assim, a depender de como essa disponibilidade do adulto acontece, a criança vai aumentar ou reduzir o *input* para seu desenvolvimento. Entender que o corpo é ativo e vivo na relação coloca o adulto em um lugar estratégico – não de superioridade, mas de um saber fazer. A pessoa adulta pode se perguntar: ‘Se eu sei direcionar a ação da criança, alterando voz, realizando movimentos bruscos vai gerar um *input* talvez negativo para a criança, dificultando assim que ela estabeleça seu comportamento de apego comigo, por que fazer?’ É crucial perceber que falamos de uma posição do adulto diante da criança – deste adulto percebê-la enquanto sujeito de desejo, implicado e responsável pelo seu processo de desenvolvimento.

Outro ponto percebido neste estudo, foi de que na relação adulto e criança, os corpos de cada um funcionam majoritariamente (não exclusivamente) num movimento de contenção do primeiro para a atividade do segundo. Faz-se necessário distinguir a diferença entre a contenção do corpo do adulto, a sua ausência do movimento de passividade: o fato do adulto por diversas vezes permanecer aparentemente “parado” na cena com a criança, não significa que ali ele está ausente e não desempenha uma importante função. Ao contrário disto, a fato de permanecer numa posição acessível e presente, sem que para isso precise conduzir a criança para atividade ou para a não atividade torna o movimento do adulto estratégico!

Quando se diz movimento, pode-se compreender que este está constituído no gesto, no olhar “eu estou aqui, olho e digo ‘venha!’”, ou até mesmo em um sorriso. É movimento, mas é contido: isso pode gerar o caminhar, o aproximar-se, o possibilitar da criança constituir-se. O adulto não vai em direção da criança, não é a direção da criança, mas está na direção da criança. O corpo, pensado em sua inteireza, em sua concepção total e relacional, não é mecânico, ele o é ali, na relação, de forma respeitosa e que leva em consideração o sujeito.

Vê-se, portanto, que o corpo enquanto expressão de apego, como base para a vinculação, não exerce necessariamente uma atividade exacerbada. O corpo aqui não é aquele de movimentos amplos, bruscos ou que direcionam a criança, mas um corpo calmo e atento de sua função ali naquela relação. Um corpo estratégico porque compõe o ambiente, porque atua de acordo com a necessidade da criança, que dá condições de experiências e explorações por parte do bebê. Ao analisar os vídeos, observou-se que as crianças, como excelentes curiosas e pesquisadoras que são, estão o tempo todo buscando esse adulto e o seu corpo como um porto seguro, para continuar em suas construções de possibilidades e experiências exploratórias.

Esta pesquisa também aponta para o fato de que em variadas cenas o corpo do adulto, muitas vezes quase que imóvel ou inerte, funciona como contendor e expensor do corpo da criança – e o termo “contendor”, segundo o dicionário Priberam da Língua portuguesa, funciona como um invólucro, recipiente, que reserva, que contém. Mas, para além deste sentido, especialmente quando se trata da expressão das emoções da criança, o corpo do adulto funciona como um instrumento que recebe e que contém, não no sentido de inibir, mas de ajudar, de regular a emoção. Na direção inversa, o corpo do adulto funciona como um expensor, porque quase que como num processo de fusionalidade, é a partir do corpo do outro (que já consegue lidar com suas próprias emoções) que a criança consegue expressar o seu sentimento.

No E.V1.F.1, é possível ver a importância do corpo na relação adulto e criança. A criança chega ao local que parece ser a creche ou escola, nos braços de um homem que parece ser seu avô, acompanhado também de uma mulher que se supõe ser a avó. É interessante notar que o corpo do adulto funciona como uma base de segurança para a criança, que está chegando ao local ainda tímida, sem querer estabelecer contato. É possível perceber que o menino se recosta completamente no colo e no ombro do avô, de forma que todas as partes de seu corpo são bordeadas pelo toque e contato com o adulto.

É o padrão do comportamento e não a frequência que define algo sobre a qualidade ou a força do apego. A cuidadora se aproxima e faz contato visual, de toque e verbal com a criança. Capta perceber que diante de uma recusa do menino, a adulta respeita o espaço e continua na comunicação apenas verbal com a criança. Em seguida, após algumas palavras, o menino aceita

vir para o colo da professora, repetindo a mesma cena que fazia com o avô: seu corpo em contato completo com o do adulto – com um componente adicional: o chupar dedo.

É interessante que nesta passagem, da saída de um colo e contato de segurança para o colo “novo” (pelo menos naquele momento), a criança busca reproduzir uma cena em que se sentia segura. Assim como afirma Françoise Dolto (2017), quando fala de Imagem Inconsciente do corpo, quando diz que a criança busca a emoção do encontro com o Outro, em situação que previamente sentiu-se e de fato esteve segura. Tal fato pode levá-la, inclusive, a regredir a cenas e situações anteriores (o que se pode inferir que aconteceu quando o menino levou o dedo à boca, buscando segurança e satisfação através também da oralidade).

Ainda sob tal perspectiva, quando se retoma a teoria do Apego de J. Bowlby (1989), considerando as primeiras experiências de vida com o cuidador primário iniciam o que depois se generalizará nas expectativas sobre si mesmo, dos outros e do mundo em geral, com implicações importantes na personalidade em desenvolvimento.

Até mesmo quando está parado (estático), mas assim mesmo se mostra presente e disponível, através do olhar, do gesto e da fala, mostrando seu corpo enquanto possibilidade de recorrer em situações de vulnerabilidade ou difíceis de lidar, o adulto apresenta-se através do corpo enquanto instrumento de possibilidade de desenvolvimento. Autorregular-se através de um abraço proporciona para a criança a possibilidade de seguir na experiência, conquistando e dominando habilidades que antes poderia não desenvolver. Isso é possível de ser visto no E.V1.F2 e no E.V1.F3. O chupar dedo aparece como um conforto, uma segurança. Mas percebe-se que esse chupar dedo vem acompanhado sempre pela busca pelo colo do adulto.

De acordo com Dolto (2017), a imagem inconsciente do corpo refere-se à percepção que o indivíduo tem do seu próprio corpo, que se forma durante as primeiras fases do desenvolvimento. Esta imagem corporal não se baseia apenas na aparência física, mas engloba também emoções, sensações e percepções associadas ao corpo. Faz-se necessário relembrar a distinção que a autora faz de Imagem do Corpo e Esquema Corporal – este último é “uma realidade de fato, sendo de certa forma nosso viver carnal em contato com o mundo físico” (Dolto, 2017, p.10)

Sendo assim, a criança pode ter um esquema corporal ‘saudável’, mas ‘teatralizar’⁸ em seu próprio corpo caso a imagem corporal seja inapropriada ou arcaica (Dolto, 2017). Salienta-se a importância das atitudes, comportamentos e estilos de comunicação dos pais na formação

⁸ Dolto (2017, p.10) fala a respeito de a criança ser teatro, palco de um corpo que tem um esquema corporal e uma imagem corporal perturbados.

da percepção que a criança tem do seu próprio corpo. Um ambiente de carinho e empatia, caracterizado por amor e aceitação incondicionais, promove uma imagem inconsciente do corpo saudável e positiva. E isso acontece no frame E.V1.F2., visto que logo em seguida, o garotinho explora as sensações e percepções de seu corpo no pula-pula. A linguagem e a comunicação desempenham um papel significativo na formação da imagem inconsciente do corpo, segundo Dolto (2015).

6.2.3 Categoria c: o corpo como ferramenta para a construção e compreensão de conceitos

Antes de iniciar as análises sob o ponto de vista desta categoria, um ponto basal a ser comentado é que nesta secção o interesse de pesquisa não consiste em informar quais os tipos de metáforas conceituais estão sendo formadas – não temos aparato material para isto. O que se pretende aqui é observar e sinalizar como as experiências de encontro entre os corpos do adulto e da criança podem possibilitar, especialmente à criança, a construção de conceitos e a compreensão sobre si, sobre os outros, sobre objetos e sobre o mundo.

Como já comentado anteriormente, os estudos sobre a cognição corporificada apontam para o sentido de que o mundo é conhecido e percebido através da percepção, das experiências que vem do somático. Isto significa que os conceitos a respeito do mundo são incorporados a depender do corpo que o sujeito tiver. Imaginemos que o conceito de direita e esquerda só é possível porque nós, seres humanos, possuímos extremidades que apontam para diferentes direções. Se fôssemos seres de corpos arredondados, talvez não fosse possível fazer tal distinção. A incorporação destes conceitos só é possível de ser realizada se ela estiver em um ambiente propício para isso. Tanto o corpo quanto o ambiente devem estar adequados para a apreensão da experiência.

Nos vídeos selecionados, é possível perceber que o ambiente físico, adequado para a idade, altura e cognição das crianças, permite que elas o explorem e vivenciem a experiência de forma completa. Vale salientar que o corpo do adulto também compõe este ambiente e por isto ele funciona de forma estratégica. Seus movimentos integram a experiência da criança de apreensão de conceitos. É possível perceber tal fato no frame E.V1.F1, em que há uma moça com duas crianças brincando de bolinha no que parece ser a creche: um dos meninos arremessa a bola no cesto e acerta, levantando seus braços em sinal de comemoração. A adulta, no mesmo instante, repete o movimento, como forma de compartilhar o momento, mas também de consolidar aquela ação. A repetição que ela faz do movimento da criança cria a possibilidade deste conceito “comemoração” seja vivenciado e literalmente incorporado, assim como os conceitos de “em cima” e “embaixo”, noções de sua estrutura corporal em relação ao outro (ali

a criança é menor que a adulta e estes movimentos de base sensório-motora podem dar base para a compreensão de relatividade de peso, altura etc.)

Tomemos agora como exemplo o *frame* E.V3.F2. É interessante notar que, em um primeiro momento, às vistas de um olhar menos cuidadoso e aprofundado, a interação corporal capturada da adulta expressa algo de um distanciamento, como se não houvesse contato que denotasse aproximação (até mesmo afetiva) entre ela e as crianças. Contudo, analisando de forma mais efetiva, percebe-se que a aparente passividade demonstra uma percepção acurada a respeito do que está acontecendo naquela cena: as crianças, a partir da experiência com os recipientes e a água, estão recebendo informações sensoriais de diversas instâncias e transformando-as em percepções que servirão de base para diferentes aprendizagens futuras.

Sendo assim, quando as crianças experimentam noções de quantidade, peso, temperatura da água; noções de textura e peso das garrafas e do prato; noções de movimento como direção, distância, altura, força e velocidades aplicadas na ação e através de várias formas de interação, como a comunicação e a atenção conjunta, as crianças aprendem a integrar as suas experiências sensoriais nos seus processos cognitivos. Esta integração permite-lhes compreender e perceber o mundo que as rodeia.

O jogo físico, caracterizado pelo movimento, exploração e envolvimento sensorial, oferece um contexto rico para o desenvolvimento da cognição corporificada. Isto é possível de ser observado no vídeo E.V3.F3., quando a mulher está interessada e participando ativamente do jogo com o menino. Ela bate palmas, curva o corpo e pronuncia algumas palavras (de incentivo e interjeições de “tristeza” quando a bola cai). O menino observa atentamente e tenta reproduzir tanto os movimentos quanto a expressão e as palavras. Neste pequeno recorte é possível notar que quando os adultos participam em brincadeiras físicas com as crianças, dão-lhes a oportunidade de explorar as suas capacidades físicas, compreender as suas relações espaciais e desenvolver as suas capacidades motoras. Este tipo de interação permite que as crianças incorporem as suas experiências, relacionando as suas ações e movimentos com os processos cognitivos envolvidos: percepção, atenção, linguagem, sensação etc.

De acordo com os princípios da cognição corporificada, os organismos estão constantemente envolvidos em relações dinâmicas e recíprocas com o ambiente. Como resultado desta relação, os processos cognitivos e os comportamentos são determinados pelas necessidades, interesses e valores dos organismos. O conceito de cognição corporificada propõe que a mente está fundamentalmente assente nas experiências corporais e não é vista como uma entidade separada. A ideia de que a cognição é centrada no problema implica que os processos

cognitivos não são abstratos nem estão desligados da realidade. Em vez disso, estão profundamente enraizados no contexto e nos objetivos do organismo.

Analisaremos em seguida alguns vídeos em que tanto adultos quanto crianças estão implicados em atividades e compartilham do mesmo objetivo. Salienta-se, contudo, que ao decorrer do processo de visualização dos *frames*, percebeu-se que os três recortes seguintes possuem tarjas, letras e legendas, o que acabou se tornando um impeditivo de uma observação mais aprofundada, já que por vezes não foi possível ver as expressões faciais das adultas em cena.

No *frame* O.V1. a adulta e o menino estão em uma ação de atenção conjunta, cozinhando. A adulta entrega objetos para o menino, incentivando-o a segurá-los e posicioná-los no local adequado para realizarem a receita. Sempre que entrega um objeto, realiza um movimento com as mãos correspondente ao que e para que serve cada um deles (exemplo: entrega um fuê e realiza movimento circulares com as mãos e os braços, indicando que aquele instrumento deve ser utilizado para mexer os ingredientes). Sempre está falando com o menino. Ele observa com atenção.

A comunicação verbal e não verbal entre adultos e crianças é um aspecto essencial do desenvolvimento da cognição corporificada. Através da linguagem, os adultos fornecem às crianças informações, explicações e descrições do mundo. Este contributo linguístico ajuda as crianças a construir representações mentais e a conceitualizar ideias abstratas. Além disso, os sinais não verbais, como as expressões faciais e os gestos, ajudam a transmitir emoções, intenções e sinais sociais, promovendo a compreensão pela criança dos aspectos sociais e emocionais da cognição corporificada.

Percebe-se neste vídeo que a ação da criança depende da ação do adulto – a força que ele aplica para segurar o objeto depende da força que a adulta aplica também. A saber, a adulta parece se distrair e solta uma caixa de ingredientes “antes do tempo”. O menino não consegue segurar e ela cai no chão. As forças aplicadas nas ações devem estar em sintonia e sincronidade para que o resultado seja efetivo.

O menino tem uma boa noção espacial, distribuindo os ingredientes na mesa sem sobrepor um ao outro, organizando-os e dispondo-os de forma visível. Vai e volta correndo em direção à adulta (mostra iniciativa, coordenação, noções de distância, velocidade e equilíbrio). Sabe quando tem que aumentar a velocidade para ir em busca do objeto, da mesma forma que sabe a hora de reduzir a velocidade para posicionar os objetos na mesa.

No segundo momento do mesmo vídeo, o menino aparece sentado em um “cadeirão” que possui uma mesa acoplada e a adulta senta-se diante dele. Em um primeiro momento ele

está com um fuê e uma tigela, misturando ingredientes. A adulta apenas segura o objeto, sem interferir tanto na ação do menino. Ele realiza o movimento de forma coordenada enquanto olha seu próprio movimento, ajustando o toque e a posição da mão em relação ao objeto que está segurando (fuê). Acelera o movimento, que se torna irregular. Neste momento a adulta intervém mostrando com a mão (sem pegar o objeto da criança) como e o que deve fazer.

Em outra etapa da realização da atividade, ambos realizam em conjunto e o menino, de forma coordenada, consegue tirar os ingredientes do saco e inseri-los no recipiente. Em seguida, a adulta aparece de pé, oferecendo o saco de biscoitos para a criança, ele pega, se vira para alguém que está fora do campo de visão da gravação e mostra o biscoito, depositando-o em seguida em o que parece ser um recipiente. Da última vez pega um punhado e tem sua ação regulada pela mulher. Esta ação é importante porque é possibilitado ao menino desenvolver a noção de quantidade e volume (o quê e o quanto cabe dentro de uma tigela – metáfora de contêiner).

A atenção conjunta refere-se ao foco de atenção partilhado entre um adulto e uma criança num objeto, evento ou atividade específicos. Segundo Aquino e Salomão (2009, p.234) a “atenção conjunta tem sido definida como a habilidade de coordenar a atenção entre um parceiro social e um objeto de interesse mútuo.” Ao dirigir a atenção da criança para um objeto ou acontecimento, os adultos facilitam o desenvolvimento cognitivo da criança e a sua compreensão do mundo.

Bruner (1980) argumentou que o estabelecimento de períodos de atenção conjunta mãe-bebê facilitaria a aprendizagem da linguagem e a solução de problemas pela criança. Isto ocorre quando o adulto cria situações nas quais se evidencia uma correspondência entre o objeto e seu referente linguístico (Aquino e Salomão, 2009, p.235).

A atenção conjunta aumenta a capacidade da criança para perceber e interpretar o ambiente, promovendo a integração das experiências sensoriais com os processos cognitivos, um aspeto fundamental da cognição corporificada.

Sigamos com o recorte O.V2.F1. Neste vídeo há uma mulher e uma criança sentadas no chão compartilhando a atividade de inserir moedas no cofrinho. De início, pode-se notar que a adulta estimula a criança a repetir o gesto que ela fez, de pegar a moeda. Apenas neste momento é possibilitado à menina desenvolver a noção de tamanho, bem como habilidade motora e coordenação motora fina, e esta permanece com o seu corpo centrado e concentrado na ação. Em momento seguinte, a mulher pede a moeda – perguntando se a menina quer que ela faça a atividade de colocar a moeda no cofre. Ela entrega a moeda (observa a mãe fazendo) e coloca no cofre – olha no sentido de outra pessoa. A adulta, através da fala, estimula o comportamento.

A criança oferece outra moeda para uma pessoa que está à frente na diagonal – a criança realiza um movimento com o braço, dando a noção de lateralidade.

Em seguida, a mulher pede a moeda e a menina faz menção de que entregará, mas desiste. Repete o movimento de colocar a moeda no cofre. A adulta pega outra moeda e mostra para criança. A menina também pega uma moeda e ambas exibem, uma para a outra, as suas moedas. Quando a *infans* entrega a moeda, cai no chão (desenvolvendo noções de quantidade, movimento, direção, controle e força – dificuldades da ação) vai procurar a moeda e desequilibra com a procura. Em seguida apoia mão direita e levanta a perna esquerda. Trabalha a lateralidade com as duas mãos. Compartilha.

Percebe-se que nesta troca que é realizada, a repetição é importante, assim como as tentativas. A repetição é um aspecto essencial da cognição corporificada porque pode ter um impacto significativo na maneira como percebemos e interagimos com o mundo ao nosso redor, pois leva à formação de vias neurais e memória muscular, que podem influenciar nossos processos cognitivos de várias maneiras. (Avelar, 2015)

A menina vivencia uma experiência de controlar o corpo, no sentido de aplicar a força e a direção correta para inserir a moeda no cofrinho, e está experienciando também noção de estrutura corporal em referência a si mesmo e à adulta (o que está à frente – o cofrinho – e o que está ao seu lado – o corpo da mãe). A cognição corporificada realça a influência das necessidades, interesses e valores de um organismo nos seus processos cognitivos. Os objetivos, desejos e emoções da criança desempenham um papel vital na definição da forma como elas pensam, percebem e agem e isto influencia diretamente no processo de tomada de decisão.

Em vez de se basear apenas no raciocínio abstrato ou em representações mentais internas, a cognição corporificada defende que a nossa compreensão do mundo está intrinsecamente ligada às nossas experiências corporais e interações sensório-motoras. As experiências físicas da criança, como ser abraçada, embalada ou brincar com ela, contribuem para a sua cognição corporificada, visto que estas experiências corporais constituem uma fonte rica de informação sensório-motora que ajuda a criança a desenvolver uma compreensão de si própria e do mundo.

Novamente, esta perspectiva desafia a ideia de que a cognição é apenas um produto do cérebro, salientando a importância do corpo como parte integrante do sistema cognitivo. Ao ter em conta o papel do corpo na cognição, a cognição corporificada sugere que a resolução de problemas e a tomada de decisões bem-sucedidas dependem da interação entre a mente, o corpo e o ambiente.

Realça-se, portanto, a flexibilidade e a adaptabilidade dos processos cognitivos, pois ao invés de procurar uma solução ideal ou ótima, reconhece que situações diferentes podem exigir abordagens diferentes, visto que o que funciona suficientemente bem num contexto pode não ser tão eficaz em outro. Ou seja, o objetivo é encontrar soluções que sejam suficientes para a situação atual. A interação entre adultos e crianças desempenha um papel crucial na formação do desenvolvimento da cognição corporificada. Ou seja, esta interação atua como catalisadora para o desenvolvimento da cognição corporificada.

Já no *frame* O.V2.F2 percebe-se que logo no início a mulher, que está de pé, espera e vê o que quer a menina. A mulher faz um gesto apontando, aparentemente, no sentido de informar à criança como a ação deve ser feita. A criança ensaia subir no banco (desenvolvendo orientação espacial, noção de “pra cima” e a de se movimentar pelo espaço), tenta três vezes, só que não consegue porque é pequena em relação ao banco (noção de corpo em relação a si e ao objeto, além de também aprimorar a noção de força aplicada ao objeto, bem como de locomoção). A adulta fala, apontando, como se quisesse esclarecer a intenção da criança. A menina olha para a adulta. Esta se aproxima, senta-se no banco primeiro, bate no banco (talvez perguntando o desejo da criança?) e a criança indica que quer tocar o piano, apertando as teclas do instrumento.

A mulher se curva, pega a menina pelo tronco (noção estrutura corporal – aqui a adulta, ao pegar a criança, dá a esta um “contorno”, uma “forma” ao pequeno corpo) e a coloca sentada em suas pernas, aproxima o banco do piano (noção de movimento no espaço), posicionando a menina de forma acessível e aparentemente confortável para executar a ação. A criança inicia a ação em vistas de alcançar seu objetivo. A mulher direciona as mãos para as teclas do piano, o que parece inibir o movimento da criança, que retrai os braços. A adulta não percebe este movimento como uma retração e começa a tocar. As mãos da criança permanecem retraídas.

Quando se pensa no conceito de cognição corporificada, pode-se pensar que a cognição é limitada pelo tipo de corpo que possuímos. Na perspectiva deste estudo, o corpo é sempre considerado como um corpo atuante, mas também, sob a perspectiva da Cognição Corporificada, considera-se que o corpo em sua integralidade e representação para o sujeito, independente do seu envolvimento direto em ações. Com isto não se limita a noção de “sentido do corpo” aos limites restritos da carne do sistema cérebro-corpo.

6.3 OUTRAS CONSIDERAÇÕES

6.3.1 O corpo e a Psicologia Transcultural

Os vídeos trazem de forma abreviada recortes de vivências entre adultos e crianças. O ponto de partida que aqui se destaca foi a percepção e algumas considerações que dizem respeito a dois aspectos que estão presentes em todos eles: 1) o contato corporal não significa necessariamente o toque, mas sim a presença e a disponibilidade ao alcance: sempre à altura dos olhos do *infans*; 2) em consonância a isto, o toque só aparece em momentos muito específicos: chamar atenção, demonstrar afeto e principalmente para exemplificar uma ação. A partir disso, percebendo as características fisionômicas das pessoas, questionou-se se não haveria diferença de cultura para cultura.

Este estudo não aprofunda neste aspecto, mas abre a possibilidade de pensar como determinadas culturas que se caracterizam pelo toque e pelo contato físico podem possibilitar o desenvolvimento de formas diferentes. A diversidade cultural é um aspecto fundamental da humanidade, e as culturas ao redor do mundo variam significativamente em suas crenças, valores, normas, rituais, estruturas sociais e sistemas de pensamento. Essas diferenças culturais podem moldar a personalidade, a identidade, as emoções e os padrões de comportamento das pessoas, impactando como elas enfrentam os desafios da vida e enfrentam as questões psicológicas.

Por cultura, Nathan (1986) a define como reservatório de significados aos quais o ser humano busca para dar sentido às suas experiências. Sob esta perspectiva, entende-se que a cultura possui duas características básicas: homogeneidade qualitativa (todos os integrantes do grupo partilham as mesmas características culturais) e estabilidade temporal (tais características são as mesmas ao longo do tempo, mesmo que a cultura possa ser modificada ao longo do tempo) (Valsiner, 2002, p.24).

A Psicologia Transcultural é uma área da Psicologia que explora e compreende as diferenças culturais na forma como as pessoas percebem, pensam, sentem e se comportam. Ela busca entender como a cultura influencia a mente humana e a experiência psicológica, bem como como os processos psicológicos se manifestam em diferentes contextos culturais.

Pessoas na base da hierarquia social tornam-se membros da cultura (...) Uma vez que o conjunto de membros em A (assim como em B) é considerado qualitativamente homogêneo, é possível, o ponto de vista da psicologia transcultural, pensar em termos de amostragem, randômica a partir do conjunto total de membros da cultura, na tentativa de que os dados amostrais representem esta abstração chamada população. (Valsiner, 2002, p.25)

A Psicologia Transcultural busca superar a visão etnocêntrica predominante na psicologia ocidental, que muitas vezes considera seus conceitos, teorias e abordagens como

universais, aplicáveis a todas as culturas sem questionamento. Em vez disso, ela reconhece que a Psicologia deve ser sensível à cultura e ao contexto social em que um indivíduo vive. Trata-se de um campo que se ocupa em investigar a relação entre cognição, emoção, comportamento e cultura, realizando comparação entre grupos considerando que pessoas são pertencentes da cultura. Sendo assim, não é possível entender o comportamento humano sem compreender como as variações entre as culturas interagem com os aspectos individuais e ontogenéticos (Gomes et al, 2018, p. 267).

Tem-se por hipótese que a cultura desempenha um papel significativo na formação do comportamento de apego. Diferentes culturas têm diferentes normas, valores e crenças que podem influenciar como os indivíduos expressam e interpretam o comportamento de apego. Por exemplo, em algumas culturas, é comum que os pais promovam a independência dos filhos, enquanto em outras, os pais podem priorizar a interdependência e a proximidade emocional e corporal. Essas diferenças culturais podem impactar a forma como os indivíduos percebem e respondem a situações relacionadas ao apego (Ribas e Moura, 2004).

As implicações da cultura envolvendo o corpo no comportamento de apego são abrangentes e complexas. É importante considerar fatores culturais ao estudar o comportamento de apego. Por exemplo: algumas culturas promovem uma maior aproximação física com as crianças enquanto outras estimulam uma individualidade – para saber as implicações culturais e suas influências nos encontros corporais é necessário realizar estudos. Ao fazê-lo, é possível obter uma compreensão mais profunda de como o comportamento de apego é moldado por fatores culturais e desenvolver estratégias mais eficazes para promover comportamentos de apego saudáveis em todas as culturas (Becker et al, 2019). Assim, compreender o papel da cultura na formação do comportamento de apego é importante para desenvolver uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento humano e das interações sociais.

Assim como o comportamento de apego, a linguagem também é aprendida e desenvolvida através da influência da cultura, localização e tempo. A linguagem é uma ferramenta essencial para a comunicação entre os membros de uma sociedade, e é também um reflexo da cultura e dos valores dessa sociedade. Compreender o impacto da cultura na língua é crucial para uma comunicação eficaz entre diferentes culturas, já que diferentes culturas têm seus próprios estilos de comunicação, que podem incluir variações de tom, linguagem corporal e o uso de linguagem indireta ou direta (Chibás-Ortíz, 2014)

6.3.2 Considerações para a atuação clínica

O leitor pode se perguntar como a observação e análise de vídeos de interações entre adulto e criança, em um ambiente que não diz respeito necessariamente ao *setting* terapêutico pode ajudar a produzir saber para a prática clínica psicoterápica. Sobre isso importa salientar que se tomou por base a argumentação construída por Wendland (2001) quando, em seu artigo escreve sobre a evolução dos estudos na área das interações pais-bebês, afirmando que em tais estudos se “reconhece o potencial diagnóstico, preventivo e mesmo terapêutico de avaliações da qualidade das interações pais-bebê.” (Wendland, 2001, p.2).

Diante deste argumento, questionou-se se não seria possível abranger estas investigações para a relação dos bebês com adultos que lhes são conhecidos, com os quais têm uma boa relação de convivência e confiança, mas que não são necessariamente adultos da díade mãe-bebê ou pai-bebê, ou da tríade mãe-bebê-pai, ou do grupo familiar, mas também uma professora, um cuidador, uma psicóloga. Perguntou-se ainda: o que estas interações poderiam evidenciar a respeito da importância do corpo? E como construir saberes práticos e clínicos para a psicologia a partir destas análises?

O sentido do que é posto no *setting* e do que é possível na relação terapêutica não é tácito pois, segundo Levin (2001) “felizmente, a criança, no seu território, é desarmônica e não se encaixa em nenhuma forma, técnica ou estágio pré-fixado. Somente suportando o imprevisível, a incerteza, o acaso, o desconhecimento, o não-saber, a criança coloca e des-cobre o seu na cena.” (p.17). Sendo assim, a psicoterapia deve compreender o conteúdo que está sendo trazido ali em ato e de acordo com o uso.

Os símbolos não servem, como muitos gostariam de acreditar, como chave de enigmas para os psicanalistas. O aparecimento de um símbolo não é suficiente, por si só, para permitir a conclusão de que é inconsciente sobre isso ou aquilo. É necessário o contexto, a situação afetiva do sujeito quando o traz, o papel que esse símbolo tem no jogo, a fala que o cerca, o desenho, o sonho, a história contada. (Dolto, 2015, p.136, *tradução nossa do texto original*)

A clínica com bebês deve ser um espaço de garantia da espontaneidade deste processo constante de *vir a ser*, pois segundo Trevarthen *et al* (2019, p.15), “o bebê é uma criatura inventiva, criador de sentidos e de interação com os outros – através de gestos, de expressões faciais, às vezes da voz, mesmo se ele ainda não fala a língua”. A atuação do terapeuta pode conceber o corpo enquanto “singularidade como fluxo e multiplicidade” (Villaça e Góes, 2014, p.64), levando em consideração o que daquela relação surge, através o olhar, o toque, a voz, os movimentos. Ou seja, na construção da clínica com bebês deve-se criar esta possibilidade de

escutar o bebê em todas as suas produções e discursos através do corpo e do que é produzido para além da articulação da língua (Trevarthen *et al*, 2019, p.12)

Dolto (2015) aponta que o corpo é instrumento de ação e conhecimento e por isto o atendimento psicológico aos bebês guarda tais particularidades e peculiaridades. A prática clínica se dá de forma singular já que é neste encontro de corpos que as crianças que conhecem e experimentam o mundo através da brincadeira (que é um jogo de linguagem) com o outro.

A teoria do apego, desenvolvida por John Bowlby, desempenha um papel significativo na prática psicológica, ajudando os profissionais a entenderem o desenvolvimento humano, melhorar as relações interpessoais, lidar com traumas e promover a saúde mental e emocional dos clientes. Ela fornece uma estrutura conceitual valiosa para a compreensão da natureza humana e é aplicável em diversas áreas da psicologia clínica e terapêutica. A partir do momento que a teoria do apego descreve como os bebês desenvolvem laços afetivos com seus cuidadores principais e como esses laços afetivos influenciam o desenvolvimento emocional e social da criança, compreender o desenvolvimento infantil e os padrões de apego pode ajudar os profissionais a identificar possíveis dificuldades emocionais precocemente e a desenvolver intervenções adequadas.

O apego, para psicoterapeutas, funciona como uma meta-perspectiva, como uma gramática e uma ponte que liga os cuidados básicos e diários de uma criança a uma escuta terapêutica ampla. Faz-se crucial pontuar que a compreensão destes aspectos do apego por parte do profissional o coloca em uma posição de atuação que respeita a subjetividade do sujeito, visto que, por exemplo, no início ou no final de uma sessão de psicoterapia – por se tratar de um momento “ameaçador” – dificilmente fará intervenções abruptas. (Hamilton, 2018)

A forma como a criança busca o corpo do adulto e a forma como este adulto se coloca disponível para a criança podem ser pistas importantes na atuação do profissional da saúde mental, visto que a busca por segurança e proteção por parte do *infans* se dá majoritariamente pela via corporal. Se na terapia o terapeuta considera relevante entender como os padrões de apego foram formados na infância (e como podem afetar os relacionamentos adultos), consequentemente compreenderá melhor os padrões interpessoais daquele sujeito, ajustará as formas de aproximações (físicas, verbais e emocionais), permitindo-o explorar suas experiências de apego passadas e presentes.

A teoria da metáfora conceitual e da cognição corporificada são conceitos da ciência cognitiva que também podem auxiliar na prática psicológica de diversas maneiras. Como visto, essas teorias destacam como o pensamento humano é fundamentado em metáforas e na experiência corporal, influenciando nossas percepções, emoções, comportamentos e processos

mentais. Por propor que compreendemos conceitos abstratos com base em conceitos mais concretos e sensoriais, na prática psicológica, assumir a existência das metáforas conceituais pode ajudar os terapeutas a compreenderem melhor as experiências e emoções dos clientes, facilitando a comunicação e o processo terapêutico.

Esta compreensão permite ao terapeuta fazer uso deste aparato que também é linguístico para propor intervenções, mas para além disto, serve ao profissional de forma a captar e entender a base do funcionamento cognitivo daquele sujeito: as formas como compreende o mundo e como construiu significado sobre ele (e sobre si) através de suas experiências sensório-motoras.

Compreende-se também através da cognição corporificada, as emoções são intrinsecamente ligadas às experiências corporais. Sabe-se que a expressão e a postura corporal podem afetar as emoções. Na prática psicológica, isso pode ser aplicado por meio de técnicas terapêuticas que promovem a conscientização corporal e o controle emocional da criança, bem como pode ser útil em situações em que os terapeutas precisem ajudar os clientes a mudarem suas perspectivas em relação a problemas e desafios. Ao explorar as metáforas que as crianças usam para descrever suas experiências, os terapeutas podem identificar construções narrativas a seu respeito e ajudar a promover um processo de ressignificação.

O papel do psicólogo que atua com crianças de 1 a 2 anos é de extrema importância, uma vez que esse período inicial de desenvolvimento é fundamental para a construção de bases sólidas para a saúde mental e emocional futura. Nesse estágio crucial, as interações interpessoais têm um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Portanto, o psicólogo não apenas se torna um observador e facilitador dessas relações, mas também desempenha um papel ativo na criação de um ambiente seguro e enriquecedor. A qualidade da relação que o psicólogo estabelece com a criança e seus cuidadores é um fator determinante para a eficácia da intervenção. A empatia, sensibilidade e capacidade de sintonizar-se com os ritmos e necessidades individuais da criança são elementos essenciais para promover um ambiente de confiança, permitindo que a criança se sinta compreendida e aceita em seu processo de exploração e crescimento.

Além disso, o psicólogo que trabalha com crianças nessa faixa etária deve também reconhecer a natureza profundamente interconectada da relação entre a criança e seu cuidador principal, geralmente os pais. Ao compreender os vínculos afetivos e a dinâmica familiar, o psicólogo pode orientar os cuidadores sobre a importância de uma comunicação não verbal sensível, do contato físico afetivo e das interações lúdicas. Através dessa abordagem integrada, o psicólogo contribui para fortalecer laços saudáveis e seguros, promovendo um

desenvolvimento infantil positivo. Em última análise, o envolvimento cuidadoso do psicólogo com a relação estabelecida entre a criança e seus cuidadores transcende o contexto imediato, criando um impacto que reverbera ao longo da vida da criança.

Trata-se, portanto, de auxiliar as crianças a contar suas histórias usando metáforas e linguagem mais adequada ao seu processo. Trata-se de uma caminhada de construções de narrativas transformadas, (re)experienciadas através do corpo, modificando e construindo noções, conceitos e sentidos. A compreensão de como as experiências corporais não apenas influenciam, mas sustentam e modulam o pensamento pode ajudar os terapeutas a estabelecerem uma relação adequada, sensível e respeitosa ao sujeito que se apresenta vivo e desejante diante deles. Essa sensibilidade permite que os terapeutas se coloquem no lugar dos pacientes de maneira mais efetiva e compreendam melhor suas experiências emocionais e comportamentais, pois como afirmam Ribas e Moura (2004), a sensibilidade é considerada como um evento positivo da interação adulto-criança e está associada a diversos aspectos adaptativos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que exploramos o papel fundamental dos corpos na relação entre adultos e crianças, mergulhamos em um universo complexo de interações carregadas de significado. A análise das teorias do apego, do corpo como linguagem, da imagem inconsciente do corpo e da teoria da metáfora conceitual nos levou a compreender que o corpo humano é um veículo crucial para a comunicação, expressão emocional e construção de vínculos interpessoais.

A Teoria do Apego, desenvolvida por John Bowlby, iluminou a profundidade das interações emocionais entre adultos e crianças. Os corpos não apenas oferecem conforto físico, mas também criam um ambiente de segurança e proteção que é essencial para o desenvolvimento saudável da criança. A linguagem corporal nesse contexto é uma forma primordial de comunicação que transcende as palavras, permitindo a expressão de emoções complexas e a construção de laços emocionais profundos.

Analisar o corpo como linguagem revelou que nossas expressões faciais, gestos e posturas são veículos poderosos para transmitir informações e intenções. Nossos corpos falam quando as palavras não são suficientes, e essa linguagem corporal é particularmente significativa na interação adulto-criança. Os cuidadores muitas vezes sintonizam seus corpos com os sentimentos e necessidades da criança, criando um diálogo não-verbal que fortalece o vínculo emocional.

A Imagem Inconsciente do Corpo, conceito proposto por Françoise Dolto, nos fez perceber que a relação entre o adulto e a criança é influenciada pelas imagens internas que cada um tem do corpo. Essas imagens podem ser carregadas de experiências passadas, afetando a maneira como os indivíduos se conectam e se comunicam. Ao reconhecer a influência dessas imagens, os adultos podem desenvolver uma consciência mais profunda de suas próprias respostas emocionais e promover uma relação mais autêntica e empática com a criança.

A Teoria da Metáfora Conceitual e da Cognição Corporificada nos mostrou que as percepções do corpo não são apenas físicas, mas também têm implicações simbólicas e metafóricas. Ao entender o corpo como um veículo de expressão e significado, adultos e crianças podem criar metáforas visuais e emocionais que enriquecem sua comunicação e compreensão mútua.

Em última análise, a relação entre adultos e crianças é intrinsecamente ligada à forma como os corpos se comunicam e interagem. Através da teoria do apego, do corpo como linguagem, da imagem inconsciente do corpo, da teoria da metáfora conceitual e cognição corporificada ficou claro que o corpo é mais do que uma ferramenta física; é um canal essencial

para a troca de amor, apoio e compreensão mútua. O reconhecimento e a valorização da linguagem do corpo podem fortalecer essas relações, proporcionando um terreno fértil para o crescimento emocional e a conexão significativa entre adultos e crianças.

* * *

A realização deste estudo guarda sutilezas e particularidades para além do que é possível ser alcançado em apenas uma leitura. Considera-se que o que aqui foi produzido constitui, no entanto, como um ponto fora da curva – não por uma questão de mais alto grau, mas por se propor a inserir em uma roda de conversa a Psicanálise, a Linguagem e a Cognição Corporificada – talvez uma audácia e, certamente, um desafio.

Mesmo diante de algumas limitações impostas por dados de realidade que levaram a ajustes e reajustes de rota tanto na vida pessoal da pesquisadora, como nos caminhos para a elaboração deste estudo (pandemia, maternidade, problemas de saúde etc.), acredita-se que foi possível explorar, a despeito e em função desses limites, as diferentes funções dos corpos na relação adulto e criança de 1 a 2 anos.

Pressupondo que a pergunta problema da pesquisa foi respondida e os seus objetivos foram alcançados, considera-se que aqui um passo foi dado para a ampliação desta discussão, propondo que novos estudos sejam realizados, analisando de forma mais aprofundada (talvez com outras perspectivas de análise de dados), por exemplo, a influência da cultura em como a relação entre adultos e criança pode se configurar. Também se faz necessário identificar se há diferenças de gênero na forma como adultos e crianças se relacionam, tomando o corpo como instrumento mediador e como forma de conhecimento.

O intuito de construir uma breve contribuição para a prática clínica, na tentativa de demonstrar o que é essencial para nortear (não para taxar ou mecanizar) as intervenções das práticas terapêuticas, mostrou-se como um desafio, mas também como um amplo campo a ser explorado. Trazer para a cena do pensamento o *setting* terapêutico composto por uma tríade adulto-bebê-relação demonstra o quanto é preciso considerar que cada relação é única e o que dali surgirá também será único.

Atenta-se para o fato de que o caminho que se estrutura para dissertar sobre o humano e sua existência, numa perspectiva não dicotômica, esbarra na limitação da própria linguagem. Quando se fala do humano, fala-se de linguagem, de corpo, de emoção, de inconsciente – todos os aspectos imbricados e relacionados – e, apesar de concebermos tudo numa unidade, não há uma palavra que represente o todo e falamos destes aspectos separadamente. O *ser* humano

ultrapassa esta separação *didática*, porém a integralidade do diálogo que atravessa estas três instâncias ainda não é representada por uma palavra.

Importante ressaltar que este escrito propõe um olhar atento sobre o corpo, mas ele por certo não esgota todas as possibilidades de compreensão e apreensão desta instância no que tange à sua importância. À medida que o horizonte do conhecimento humano se expande, é imperativo que a psicologia continue a evoluir como uma ciência dinâmica e adaptável. A complexidade das experiências humanas e a intrincada interação entre mente e corpo demandam uma busca constante por compreensão mais profunda. Nesse contexto, o corpo emerge como um elemento central e, ao mesmo tempo, muitas vezes negligenciado, que precisa ser rigorosamente investigado dentro desta disciplina. Reconhecer o corpo como objeto de estudo na psicologia é reconhecer a importância da corporeidade em nossa existência; é abrir portas para decifrar como as sensações, as expressões físicas e os processos somáticos estão entrelaçados com nossa psicologia. Integrar o corpo no escopo da pesquisa psicológica não apenas enriquece nossa compreensão das experiências humanas, mas também nos aproxima de uma visão mais completa da complexidade intrínseca à condição humana. Muito ainda há a se explorar e a produzir no que diz respeito ao corpo, inconsciente, linguagem e relação.

* * *

Imersa na exploração de tópicos intrinsecamente complexos, cujas abordagens raramente harmonizam de maneira natural, deparei-me com um desafio que transcende as fronteiras teóricas e práticas convencionais. Esse processo de profundo mergulho em disciplinas que, por vezes, parecem operar em universos paralelos, tem sido um rito de passagem que sinaliza o início de uma metamorfose interior. Cada conceito explorado, cada conexão forjada, delineia o percurso de um novo "eu" em formação, mais resiliente diante da complexidade, mais hábil na navegação por territórios intelectuais inexplorados, mais atento aos limites e às possibilidades de expansão.

REFERÊNCIAS

- AINSWORTH, M. D. S. **Attachments beyond infancy**. American Psychologist, 44, 709-716. (1989)
- AINSWORTH, M. D. S., BLEHAR, M. C. WATERS, E. & WALL, S. (1978). **Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation**. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- AINSWORTH, M. D. S. & BOWLBY, J. **An ethological approach to personality development**. American Psychologist, 46, 333-341. 1991.
- ANDRADE, C. D.. **Boca de luar**. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- AQUINO, F. DE S. B.; SALOMÃO, N. M. R.. **Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil**. Psicologia em Estudo, v. 14, n. 2, p. 233–241, abr. 2009.
- ARAGAO E RAMIREZ, H.H. **Sobre a metáfora paterna e a forclusão do nome-do-pai: uma introdução**. Mental, Barbacena , v. 2, n. 3, p. 89-105, nov. 2004 .
- AVELAR, M. **Mente Corporificada: Mapeamento do conceito, interfaces e possibilidades de aplicação**. Pontos de Interrogação, v. 5, n. 1, jan./jul. 2015, p.29-54
- BARRET, L. F., ADOLPHS, R., MARSELLA, S., MARTINEZ, A. M., & POLLAK, S. D. **Emotional Expressions Reconsidered: Challenges to Inferring Emotion From Human Facial Movements**. Psychological Science in the Public Interest, 20(1), 2019, p. 1–68.
- BECKER, S.C. **Construção de sentidos das expressões idiomáticas do inglês como língua estrangeira: uma abordagem da Linguística Cognitiva**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, V.5, n.2, 2005, p.121-140
- BECKER, A.P.L., VIEIRA, M.L., CREPALDI, M.A., **Apego e parentalidade sob o enfoque transcultural: uma revisão da literatura**. Psicogente, vol. 22, núm. 42, pp. 211-235, 2019
- BEZERRA JR, B. O lugar do corpo na experiência do sentido: uma perspectiva pragmática. In: BEZERRA JR, B; PLASTINO, C.A. **Corpo, Afeto e Linguagem: a questão do sentido hoje**. Rios Ambiciosos: Rio de Janeiro, 2001, p.13-42.
- BISSOTO, M.L. **Auto-Organização, cognição corporificada e os princípios da racionalidade limitada**. Ciência e Cognição, 2007, Vol 11, 80-90
- BORGHI, A., CIMATTI, F.. **Embodied cognition and beyond: Acting and sensing the body**. Neuropsychologia, 48, 2010, 763-773.
- BOWLBY, J. Apego. São Paulo: Martins Fontes. 1984

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais.

BRASILEIRO, L. T.; MARCASSA, L. P.. **Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança.** Pro-Posições, v. 19, n. 3, p. 195–207, set. 2008.

BRETHERTON, I. **Attachment and bonding.** In V. B. Van Hasselt & M. Herson (Orgs.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 133-155). New York: Plenum, 1992

CHIBÁS-ORTÍZ, F.. **Conflitos e barreiras culturais à comunicação: uma pesquisa empírica em ecossistemas multiculturais.** Organicom. 2014

CORNEJO C. **Who Says What the words say? The problem of linguistic meaning,** 2004. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/240281175_Who_Says_What_the_Words_Say_The_Problem_of_Linguistic_Meaning_in_Psychology. Acesso em 03 jun 2022.

CORTEZ, M. T.. **A relação cognição e linguagem e o papel da consciência.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 2, p. 253–290, 2005.

DALBEM, J. X.; DELL'AGLIO, D. D. **Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento.** *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 12-24, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672005000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 Abril 2023

DOLTO, F. **A Imagem Inconsciente do Corpo** – 3ª ed. – São Paulo: Perspectiva, 2017.

_____ **Psicoanálisis y Pediatría,** México D.F.: Siglo Veintiuno, 2015 (10ª e.d.)

_____ **Tudo é Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EARLY CHILDHOOD AUSTRALIA LEARNING HUB, **Site do ECA.** Established in 2016, the ECA Learning Hub is well regarded for producing high-quality online professional learning. Disponível em: <https://learninghub.earlychildhoodaustralia.org.au/>.

ECHEVERRIA, R. **Ontología del Lenguaje.** JC Saéz, Chile, 2003.

FERNANDES, J. B. DO P.; PEIXOTO JUNIOR, C. A. **Apego e comunicação: considerando o desenvolvimento infantil sob a ótica da etologia e da psicanálise.** *Psicologia USP*, v. 32, p. e190144, 2021.

FERRARI, L.V. **Introdução à linguística cognitiva** São Paulo: Contexto, 2011.

FERRARO, J.L. **Wittgenstein e os jogos de linguagem.** *Revista Educação Pública - Wittgenstein e os jogos de linguagem.* p.1-3. 2021

FERREIRA, F.R. **The production of meanings regarding body image.** *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.12, n.26, p.471-83, jul./set. 2008.

FINK, B. O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FREUD, S. **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranóia autobiograficamente descrito** (1911-1910). In.: Obras Psicológicas Completas. Volume XII. Editora Imago. Rio de Janeiro, 1996a.

_____. **Sobre o narcisismo: uma introdução** (1914). In: Obras Psicológicas Completas, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o Inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999

GARCEZ, A. DUARTE, R. EISENBERG, Z. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011

GUZMAN-GONZALEZ, M et al . **Estilos de Apego y Dificultades de Regulación Emocional en Estudiantes** . Psykhe, Santiago , v. 25, n. 1, p. 1-13, 2016 . Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282016000100001&lng=es&nrm=iso>. acesso em 08 out. 2022. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.1.706>

HEALTH NEXUS SANTÉ. **Site do HNS**. Health Nexus supports partners and communities to co-design and spread multilingual, digital and inclusive education materials to individuals, families, care providers and communities. Disponível em: <https://healthnexus.ca/>

HOLMES, J. Attachment Theory in Clinical Practice: A Personal Account. British Journal of Psychotherapy. 31. 2015

HONORATO, A. et al. **A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, Anais, Caxambu: ANPEd, 2006.

JOHNSON, M.; ROHRER, T. **We Are Live Creatures: Embodiment, American Pragmatism, and the Cognitive Organism**. In Body, Language, and Mind, vol. 1. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005.

KÖVECSES, Z. (2000). **Metaphor and Emotion**. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/299392688_Metaphor_and_Emotion/link/569362b708aec14fa55e2b86/download. Acesso em 23 Jul 2023

KREBS, L. M.; LAIPELT, R. DO C. F.. **Teorias da linguística cognitiva para pensar a categorização no âmbito da Ciência da Informação**. Transinformação, v. 30, n. 1, p. 81–93, jan. 2018

LACAN, J. **O Seminário, livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Lições originalmente pronunciadas em 1959-1960), 1997

_____. **A direção do tratamento e os princípios do seu poder**. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAKOFF, G. *The Political Mind: A Cognitive Scientist's Guide to your Brain and Politics*. Penguin, 2001.

_____. **Explaining Embodied Cognition Results**. In: *Topics in Cognitive Science*, vol. 4, 2012, p 773–785

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors We Live By**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LOIZOS, P. **Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.

MOREIRA, A.; SALOMÃO, M. M. **Análise ontológica aplicada ao desenvolvimento de Frames**. *Alfa. Revista de Linguística*, v. 56, n. 2, p. 491-521, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942012000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 de Setembro. 2022.

NASIO, J. D. *Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan*. Traduzido por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

_____. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. **Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa**. Traduzido por André Talles. Rio de Janeiro: Zahar, 2007

_____. *Meu corpo e suas imagens* (A. Telles, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2009.

NATHAN, T. (1986) **Lá Folie des autres** . *Traité d'ethnopsychiatrie clinique*. Paris: Dunod

OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS Brasília, 24 de fevereiro de 2021.

ORELANA HAWNKS PUCKETT INSTITUTE. **Site do Puckett Institute**. The Orelana Hawks Puckett Institute is a not-for-profit organization engaging in activities that enhance and promote healthy child, parent, and family functioning. Disponível em: <https://www.puckett.org/>.

PAOLICCHI, G. et al . **El juego como dispositivo de intervención ante la fragilidad actual de las instituciones sociales**. *Anu. investig.*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires , v. 16, p. 227-240, dic. 2009 .Disponível en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862009000100062&lng=es&nrm=iso>. acesso en 10 sept. 2022.

PAPALIA, D. E. e FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre, Artmed, 12ª ed., 2013.

PIOVESAN, A. TEMPORINI, E.R. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública**. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, vol 29, n.4, p.318-325, 1995.

RESOLUÇÃO nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

RIBAS, A. F. P.; MOURA, M. L.. **Responsividade materna e teoria do apego: uma discussão crítica do papel de estudos transculturais**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 17, n. 3, p. 315–322, 2004.

SCHRÖDER, U. A. **A abordagem cognitiva da metáfora em perspectiva pragmática nos séculos dezoito e dezenove: As contribuições de Lambert e Wegener a discussões atuais**. Alfa, São Paulo, 58 (1): 115-136, 2014.

SCHULTZ, D.; SCHUTZ, S. **História da psicologia moderna** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. 484p.

SCHULZ, J. P.; RUSCHEL, V. R.G. **A estruturação da imagem do corpo na infância**. Trivium, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 16-25, jun. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912017000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 jun. 2023

SCHMIDT, E.B.; AGIMON, I.I.L., **Vinculação da gestante e apego materno fetal**. Paidéia (Ribeirão Preto). 2009, v. 19, n. 43, pp. 211-220. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2009000200009>>. Acessado em: 7 dez 2022.

SILVA, A. S. **A Linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística**. Revista Portuguesa de Humanidades, v. 1, n. 1-2, p. 59-101, 1997.

SILVA, L.M.G.da; BRASIL, V.V.; GUIMARÃES, H.C.Q.C.P.; SAVONITTI, B.H.R.A.; SILVA, M.J.P.da. **Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal**. Rev.latino-am.enfermagem, Ribeirão Preto, v. 8, n. 4, p. 52-58, agosto 2000.

SOLER, V. T. ; BERNARDINO, L. M. F. **A prática psicanalítica de Françoise Dolto a partir de seus casos clínicos**. Estilos clin., São Paulo, v. 17, n. 2, p. 206-227, dez. 2012.

TREVARTHEN, C. AITKEN, K., GRATIER, M. **O Bebê: nosso professor**. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

VALLIM, M.R.. **Françoise Dolto, uma voz na psicanálise**. MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA. São Paulo. 2016. Dissertação

VALSINER, J. **Irreversibility of time and ontopotentiality of signs**. Estudos de Psicologia. 23 (1), 49-59. 2002

_____ **Culture in mind and societies**. New Delhi: SAGE, 2007.

VASCONCELLOS, S.J.L., VASCONCELLOS, C.T.D.V. **Uma análise das duas revoluções Cognitivas**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 2, p. 385-391, maio/ago. 2007

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Investigations**. Trad. G. E. M. Anscombe. Oxford: Blackwell, 2001.

ZUBERMAN, J. **A Clínica Psicanalítica - Seminários na Clínica-Escola**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.