

O NASCIMENTO DA INTELIGÊNCIA



R696n

Rodríguez, Cintia.

O nascimento da inteligência : do ritmo ao símbolo / Cintia Rodríguez ; tradução Valério Campos. – Porto Alegre : Artmed, 2009. 280 p. ; 23 cm.

ISBN 978-85-363-1627-7

1. Ciência cognitiva. I. Título.

CDU 159.95

Catálogo na publicação: Renata de Souza Borges CRB-10/Prov-021/08

CINTIA RODRÍGUEZ

Professora na Universidade Autônoma de Madri.

O NASCIMENTO DA INTELIGÊNCIA DO RITMO AO SÍMBOLO

Tradução:

Valério Campos

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:

Alessandra Pimentel

Mestre em Psicologia da Educação pela
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Doutora em Educação pela Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo.



2009

Obra originalmente publicada sob o título
Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia
Colección Cuadernos de Educación, n. 51.
© I.C.E. Universitat de Barcelona – Horsori Editorial, S.L., 2006
Todos os direitos reservados
ISBN 97-84-96108-33-2

Capa: *Paola Manica*

Preparação do original: *Josiane Tibursky*

Leitura final: *Carlos Henrique Lucas Lima*

Supervisão editorial: *Mônica Ballejo Canto*

Editoração eletrônica: *Formato Artes Gráficas*

Reservados todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, à
ARTMED® EDITORA S.A.
Av. Jerônimo de Ornelas, 670 – Santana
90040-340 Porto Alegre RS
Fone (51) 3027-7000 Fax (51) 3027-7070

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte,
sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação,
fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora.

SÃO PAULO
Av. Angélica, 1091 – Higienópolis
01227-100 São Paulo SP
Fone (11) 3665-1100 Fax (11) 3667-1333

SAC 0800 703-3444

IMPRESSO NO BRASIL
PRINTED IN BRAZIL

A Miguel Ferrer
A Martino Palazón
Mestres do segredo que
me devolveu o rumbo

Agradecimentos

Apaixonei-me pelo desenvolvimento precoce quando trabalhava na Faculdade de Psicologia da Universidade de Genebra na equipe de Bärbel Inhelder e compreendi que ele é o fundamento das grandes construções do psiquismo humano. Desde então, muitas pessoas contribuíram para que essa fascinação permaneça intacta.

Os três anos de minha colaboração na Unidade de Atenção Precoce do Hospital Santa Cristina de Madri foram muito importantes. Sempre estarei em dívida com sua equipe, Teresa Miguel, Fátima Hergueta, María José Vidaurrazaga, Paquita González e Mariam Vallejo. Também quero agradecer a Laura Quintanilla pela leitura atenta e crítica deste texto e por sua mais que sugestiva maneira de integrar teoria da mente e sinais. A Encarnación Sarriá e Ángeles Brioso por seu apoio. A Ignasi Vila e Maite Mauri, agradeço por seus oportunos comentários. E a Begoña Delgado, que me brindou com a oportunidade de falar sobre desenvolvimento prematuro na rádio da UNED.

Estou em dívida com muitas pessoas vinculadas à Universidade Autónoma de Madri. Em primeiro lugar, Esperanza Ochaíta, que trouxe um sopro de ar fresco enquanto eu escrevia algumas destas ideias. A meus colegas da Faculdade de Educação, Rafa Morales, Sonsoles Sanromán, Carmem Blanco, José Luís de los Reyes, Carmen García, Javier Santos e Teresa Morales. A importância do ritmo como grande sistema semiótico é, ainda, produto da influência das musicoterapeutas María Jesús del Olmo e Alicia Lorenzo. Mavi Corbalán também colocou suas notas. E, como não poderia deixar de ser, agradeço aos alunos do Mestrado de Musicoterapia, os quais injetaram entusiasmo e criatividade que ajudará em muito os bebês de risco.

Os participantes do curso de Doutorado em Desenvolvimento Precoce, Semiótica e Cultura também contribuíram com seu entusiasmo, energia e visão de futuro. Mesmo que não possa citar todos, destaco Jorge Muñoz, Maite Fernández de Vega, Andrés Maldonado, Daniel Fierro, Miguel Del Río, Nacho Brescó, Otto Yela, Diana Alderoqui, Gladis Concha Flores, Sonia Mariscal, Paula Alonqueo, Silvia Vargas. E, muito especialmente, Ermila Luna, Pedro Palacios, Jorge Vásquez, Alexandra Pardos e Pedro González.

Aos alunos do curso de Psicologia da Primeira Infância para Médicos, da Faculdade de Medicina, e com os de Psicologia da Primeira Infância, da Faculdade de Educação, de Psicologia, de Filosofia e de Ciências. Muitas questões nasceram em aula, quando buscávamos dar sentido ao desenvolvimento do bebê que não fala, mas que utiliza diversos sinais para se comunicar. Tentávamos, também, entender que outros desenvolvimentos também são possíveis, se estão dentro das práticas clínico-educativas do desenvolvimento guiado.

Sumário

Introdução: O prazer do olhar e os clássicos	11
1 No princípio era o ritmo	21
A biologia individualmente orientada: Piaget	21
O reflexo de sucção do bebê solitário	24
A biologia socialmente orientada: Darwin, Wallon e Vygotsky	29
Expressões dos recém-nascidos e práticas educativas	38
Até onde vai a pré-adaptação social: sincronia ou coordenação?	46
O grande olho “que vê”: um sujeito que já não atua	50
Um exemplo paradigmático: a imitação de neonatos	55
Um retorno à ação: os bebês também atuam	59
Outros desenvolvimentos: bebês prematuros e de baixo peso	62
2 As relações recíprocas adulto-bebê	71
Piaget: primeiras adaptações adquiridas. Reações circulares primárias	74
Wallon: as reações circulares e as emoções	81
Os formatos e os usos da linguagem: Bruner e sua influência	84
A pragmática e seus significados	90
Os objetos começam a aparecer na vida da criança	111
3 Começando a prestar atenção:	
O objeto como protagonista	117
As convenções e os objetos	117
Primeiros índices antecipatórios	121
As reações circulares secundárias, os objetos e o acaso na teoria de Piaget	123

Significados coletivos <i>versus</i> significados elementares na teoria de Piaget	128
Os adultos também mudam – Diferenças culturais	133
O objeto, um novo protagonista	135
4 Os objetos servem para fazer coisas:	
Seus significados são públicos	157
O objeto permanente vinculado à ação: Piaget	157
Primeiras condutas inteligentes	161
Triadicidade e início da comunicação intencional:	
a revolução dos 9 meses	171
Mais uma vez o obstáculo da evidência quando se trata do objeto	181
Primatas não-humanos	186
O mágico número três: uma visão pragmática dos objetos	200
5 Dos usos convencionais aos primeiros símbolos	213
Os símbolos são estratos de segundo sentido	213
As convenções têm uma longa história	232
Pragmática do objeto: os usos simbólicos se apoiam nos convencionais	243
Linguagem e categorias extralinguísticas	260
Referências	269

Introdução

O prazer do olhar e os clássicos

*...do caminho da verdade, cuja mãe é a história,
êmula do tempo, depósito das ações,
testemunha do passado, exemplo e aviso
do presente, advertência do que está por vir...*

(Cervantes, *Dom Quixote*)

Houve uma época em que a Psicologia não tinha pressa.

Talvez, por isso, olhava bem. E todos sabem que, para olhar bem, são necessárias três condições: olhar calmamente, muito e, sobretudo, com prazer. Como fazia Julián de Ajuriaguerra, um mestre da observação. Ele foi um dos grandes discípulos de Wallon que, apesar de basco, desenvolveu sua vida profissional como exilado em países de língua francesa – na França, especialmente em Paris, e em Genebra, onde foi um dos criadores da reforma que humanizou a psiquiatria, mesmo que tenha sempre mantido, muito provavelmente de propósito, um sotaque que denunciava sua origem do Sul. Além disso, com esse nome impronunciável para os francófonos, acabou se transformando em *Aju* (à francesa). Foi o autor da célebre frase¹ “O primeiro ano já me parece geriatria. O que me interessa é o primeiro dia”. E, quando lhe perguntavam como era seu método de trabalhar com os bebês, Ajuriaguerra respondia “olhar, olhar”. “Os etólogos olham mais os animais do que nós os bebês. Quero olhar e olhar os bebês” (1978, p. 59). Além disso, o fazia com espírito científico, mas também com prazer. Perdemos muito, dizia, “quando olhamos algo sem sentir o prazer do olhar” (ibid., p. 60).

O biólogo americano e historiador das ciências Stephen Jay Gould rende sua particular homenagem à evolução defendendo que, “de todas as noções gerais encontradas nas ciências, nenhuma é tão rica, tão poderosa e tão fascinante por seus prolongamentos, nem tão perturbadora (com relação a nossas aspirações mais profundas ou pré-concepções) por suas implicações” (1998/2001, p. 21). Se aproximamos agora o olhar de Ajuriaguerra às crianças e a defesa de Gould, ao considerar os fatos a partir de sua evolução, modo de dizer que olhar somente o presente carece de interesse, encontramos as ferramentas com que se destacam no continente as três grandes tradições da Psicologia Evolutiva, de Piaget, de Wallon e de Vygotsky. Começam olhando histórias das condutas integradas em redes, com passado e com futuro. As histórias proporcionam um olhar que não se fixa apenas nos produtos, mas que considera os *processos*. Neles, está a chave do desenvolvimento, e também de sua compreensão.

Para Mario Bunge, a observação é o procedimento empírico de base. A medida e a experiência implicam na observação, mesmo que, frequentemente, a segunda se dê sem precisão quantitativa (sem medida) e sem manipulação dos valores de certas variáveis (sem experimentação): “pode-se dizer que a observação é uma percepção premeditada e instruída” (1967/1984, p. 47), o que significa que é guiada por um corpo de conhecimentos. Além disso, Bunge insiste no caráter público ou inter-subjetivo da observação científica. Piaget também a valoriza quando afirma que “uma observação bem feita [...] prima sobre todas as estatísticas”² (1936, p. 70), o que pode parecer paradoxal, porque Piaget, seguramente contrariado, reconhecia: “tenho vergonha de dizer, mas os indivíduos me interessam pouco [...] me interessa o que há de geral no desenvolvimento da inteligência e do conhecimento...” (Bringuier, 1977, p. 131); contudo, como veremos ao longo dos cinco capítulos que compõem este livro, Piaget era um mestre na arte de observar as crianças e de descrever o observado. É tamanha a sutileza, o detalhe e o cuidado com que as observa, que não abrimos mão do prazer de recorrer a algumas de suas magníficas observações para examiná-las mais uma vez. Ainda que utilizando (parcialmente) suas mesmas ferramentas.

Também Vygotsky e Wallon foram grandes observadores, talvez com mais motivos do que Piaget. Ambos se dedicaram à clínica (a defectologia, como a chamava Vygotsky) e, como Wallon era médico, sempre prestou atenção nas deficiências. Portanto, eram necessariamente interessados nos indivíduos. Além disso, um denominador comum importante entre ambos é o enorme destaque que dão à comunicação na origem do pensamento,

chegando a vê-la com as características idiossincráticas de todo processo comunicativo entre sujeitos reais. O próprio Ajuriaguerra dizia que, mesmo com o determinismo do código genético, com seu conteúdo “filogenético”, “inato”, existe também uma faixa de indeterminação que permite o selo individual. No ser humano, é necessário o acontecimento, o *sucesso*, mais *qualitativo* que quantitativo, que ativa o programa genético. De modo que o bebê é ativo desde que nasce e, com seu potencial de base, cria seu próprio equipamento, graças à maturação e à experiência (1978).

Para que os olhos possam ir longe na observação, deve-se olhar quase secretamente e isso somente se consegue com o respaldo de uma poderosa teoria. Quem não se assombra com a beleza do observado como se fosse uma escultura ou uma paisagem, deve prescindir da observação como método.

Um dos pais da Psicologia Evolutiva, o americano Mark Baldwin, no final do século XIX, disse que “há apenas duas maneiras de estudar o bebê, como qualquer outro objeto: observação e experimentação (1894, p. 34). E, quando se pergunta quem pode fazê-lo, volta-se às estrelas do céu: quem é capaz de olhar através de um telescópio e “observar” um novo satélite? Apenas um astrônomo muito competente. Para ele, a observação significa o exercício mais acentuado de discriminação do especialista científico. E se queixava de que a maioria das observações de que dispúnhamos nesse campo

(...) foram realizadas pela mãe média, que conhece o corpo humano menos que a lua ou que uma flor selvagem, ou pelo pai médio, que vê o bebê uma hora por dia quando está vestido e que nunca dormiu com ele no mesmo quarto em toda sua vida; por gente que nunca ouviu falar na diferença entre reflexo e ação voluntária ou entre adaptação nervosa e seleção consciente. (ibid., p. 34-35)

Apenas o psicólogo, conclui, pode observar o bebê.

Piaget e Wallon certamente se fascinaram com a explicação de Baldwin sobre as razões do enorme interesse de se estudar o desenvolvimento do bebê. A primeira é que, “diferentemente do adulto, como não aprendeu sua própria importância, seu *pedigree*, sua beleza, seu lugar social, sua religião, a desgraça paterna e não se observou através de tudo isso e de outras incontáveis lentes do tempo, de lugar e de circunstância, não se transformou em ídolo nem o mundo em um templo (1894, p. 4). A segunda é que estudar o bebê é muitas vezes o único meio de verificar a

verdade de nossas análises mentais. Se decidimos que certo produto complexo se deve à união de elementos mentais mais simples, então podemos nos referir ao período específico da vida do bebê para ver como acontece essa união (ibid., p. 5). A terceira razão é que, ao estudar a mente do bebê, temos a vantagem da simplicidade correspondente ao lado orgânico; ou seja, podemos considerar os processos fisiológicos quando ainda são relativamente simples³ (ibid., p. 9). Conta-se que Baldwin foi duramente criticado quando deixou de lado a Psicologia dos adultos para se voltar à das crianças, ao que se defendia dizendo que “o psicólogo que deixa de lado as cogitações sofisticadas do adulto pelos movimentos torpes do lactante, ainda enrolado nas fraldas, dá provas de uma audácia revolucionária” (citado por Zazzo, 1964).

Se estamos valorizando tanto os clássicos, não é por capricho, mas porque, como afirma Gaby Netchine: todos somos, em diferentes graus, alunos de Henri Wallon e de Jean Piaget, de sua tradição construtiva “continental” e de sua forma original de racionalismo (1999, p. 2). E, desde meados da década de 1980, também somos alunos de Lev Vygotsky. A outra razão de que comecemos pelos clássicos é porque a Psicologia da Primeira Infância parece ter-se esquecido do estudo dos processos que conduzem ao surgimento de condutas e também deixado de lado a observação qualitativa. Parece que lhe atraem mais os pontos de chegada, os resultados das condutas que podem ser medidas de maneira quantitativa. Interessasse mais o *quanto* que o *como*. Mas, do nosso ponto de vista, se queremos que a Psicologia da Primeira Infância seja útil, é preciso não desvinculá-la de suas possibilidades para as práticas educativas e clínico-educativas características da Atenção Prematura com bebês de risco. Aí, entra em cena a importância das aproximações qualitativas e das descrições das condutas para destacar os grandes temas da preocupação psicológica.

Essa situação de incompreensão diante do qualitativo infelizmente não é nova. O próprio Köhler sofreu com seu trabalho sobre chimpanzés publicado nos anos de 1920 (a que nos referiremos extensivamente no Capítulo 4 por ser imprescindível para a compreensão de pesquisas com bebês) quando os autores norte-americanos o consideraram assistemático e com falta de rigor metodológico (Gómez, 1989, p. 31).

Por sua vez, Karmiloff-Smith afirma que se ocupar de bebês não significa ter, automaticamente, uma visão evolutiva; por isso, não se deve confundir psicólogos do desenvolvimento com psicólogos que estudam crianças pequenas, porque não é a mesma coisa: “paradoxalmente, muitas vezes os estudos realizados com recém-nascidos e com bebês não são estudos de

desenvolvimento. Como os estudos sobre adultos, costumam se concentrar não nos processos de mudança, mas no processamento em tempo real de sistemas estáveis” (1992, p. 47). Encontramos um exemplo extremo dessa situação em autores que trabalham com bebês a partir do condicionamento clássico ou operante de ratos em laboratório, e introduzem no bebê assuntos essenciais para a sobrevivência dos ratos como a “escolha da comida”, mas que, do nosso ponto de vista, carecem de pertinência para o bebê, pois, como todo mundo sabe, não é ele quem escolhe o alimento e não o escolhe porque não pode. O alimento é escolhido para ele. Dentro desses paralelismos entre humanos e animais, chega-se a afirmar que os recém-nascidos preferem a face da mãe que a de um estranho (Blass, 1999).

A PSICOLOGIA COGNITIVA ANGLO-SAXÃ E A PSICOLOGIA EVOLUTIVA SE ENCONTRAM

Como veremos ao longo dos capítulos, no fim dos anos de 1970, e sobretudo nos de 1980, se produz o encontro com importantes elementos de convergência de idas e vindas entre a psicologia cognitiva anglo-saxã, com frequência exclusivamente “funcional” e “local”, e a psicologia da cognição europeia, essencialmente evolutiva e amplamente dominada pela ambição epistemológica unificadora de Jean Piaget (Netchine, 1999). De fato, nem a Escola de Genebra escapa desta influência com a corrente liderada por Bärbel Inhelder e Guy Cèllierier (Inhelder, et al., 1992), cujo centro são as estratégias e os procedimentos de resolução de tarefas⁴ em situações microgenéticas. Mesmo que tenha sido o campeão da infância epistêmica, Piaget não foi o único. A tradição empirista e as escolas cognitivistas anglo-saxãs atuais ou os neo natistas são igualmente fecundos. Não é raro se encontrar o bebê visto como um sistema de funções ou de competências sem história nem experiência, em que se interpreta o conhecimento não em termos de construção, mas de estruturas invariáveis e preexistentes. Pela ótica inatista, o desenvolvimento aparece como atualização de algo que já existe, inteiro e feito, o biológico, os universais concebidos, o resto é um “simples” assunto de facilitação social (Netchine, op. cit.).

E já que mencionamos o encontro entre a Psicologia Evolutiva e a Psicologia Cognitiva anglo-saxã, o leitor permitirá que se abra um pequeno parêntese para esclarecer o que a tradição anglo-saxã entende por “cognitivo”, pois há um mal-entendido ligado com frequência à Primeira Infância. A “Revolução Cognitiva” costuma ser localizada nos Estados

Unidos, em torno da segunda metade dos anos de 1950. Recentemente, ainda se reprovava que fosse chamado de “Revolução” o interesse pelo “Cognitivo” desses anos, posto que a Psicologia Evolutiva europeia⁵ nasceu no final do século XIX tratando, entre outras coisas, do cognitivo (Rodríguez, 1996; Rodríguez e Moro, 1998). Também Rastier aponta que a ciência cognitiva encontra suas bases nos anos de 1940. Contudo, as pesquisas sobre a cognição são pelo menos seculares no que concerne às ciências e milenares com relação à filosofia, “o privilégio concedido aos anos de 1940 somente se justifica se o computador é transformado em figura tutelar de toda pesquisa sobre a cognição” (1991, p. 32-33). E Valsiner afirma que “a Revolução Cognitiva na Psicologia americana foi um movimento contra o poder ortodoxo do behaviorismo” (1997, p. 9) que imperara durante a primeira metade do século.

OS ESTADOS OBEDECEM UMA SUCESSÃO FUNCIONAL: DO RITMO AO SÍMBOLO

O leitor irá comprovando que compartilhamos a opinião de Gaby Netchine, segundo a qual “é difícil, quando se trata de desenvolvimento, de cognição individual e das teorias gerais do conhecimento científico, não centrar a análise da obra de Jean Piaget, obra exemplar por sua sistematicidade, inesquecível por sua contribuição, pela influência que exerceu e ainda exerce hoje” (ibid, p. 5). A prova de que compartilhamos essa opinião é que um dos fios condutores destas páginas é a teoria de Piaget do desenvolvimento sensório-motor, precisamente pelas razões apontadas por Netchine.

Esse livro é dividido em cinco capítulos. Seguimos duas lógicas. A primeira considera a idade das crianças, a sucessão funcional, o que não coincide com uma base cronológica estrita. Como dizia Ajuriaguerra, o estágio não tem uma base cronológica, mas se baseia em uma sucessão funcional (para Piaget, implica reorganização e, para Zazzo, crise) e pressupõe várias coisas, como uma ordem de sucessão constante; deve ser integrador, corresponde a uma estrutura de conjunto, compreende um nível de preparo e término (1973, p. 21-22). Piaget defendia que as condutas características de um estágio não aparecem repentinamente, como um conjunto de manifestações simultâneas, o que é ainda menos provável quanto mais evoluído for o estágio, com condutas mais complexas: por exemplo, afirma que “é normal que os primeiros comportamentos do

IV estágio se constituam esporadicamente desde a metade do III, ainda que estas produções episódicas se consolidem somente um ou dois meses mais tarde. E as condutas do V estágio se anunciem desde o apogeu do IV e as do VI a partir do V e, inversamente, os comportamentos próprios de um estágio não desaparecem ao longo dos seguintes, mas conservam uma importância que diminui gradualmente” (Piaget, 1936, p. 189).

Como Piaget, Wallon e Vygotsky, tentamos ser fiéis à evolução qualitativa do desenvolvimento psicológico do bebê, considerando que há construção progressiva, produto da interação entre o indivíduo e seu meio. Assim como eles, interessamo-nos pela gênese da psique frente à ideia de desenvolvimento como realização progressiva de funções predeterminadas, que encontra tantos adeptos atualmente. Detivemo-nos nos *processos* de construção dos conhecimentos e não apenas no ponto de chegada. Quando foi possível, descrevemos condutas saindo da experimentação estrita, que visa somente resultados e que não se detém em observações de interações em tempo real.

Dizíamos que utilizamos a teoria de Piaget como um dos fios condutores por sua coerência, sistematização, dúvidas expressas em voz alta, por sua beleza, elegância e porque, como muitos dizem, os problemas fundamentais da Primeira Infância foram abordados pelo autor suíço. Outra das razões pelas quais Piaget continua no topo é porque, além de apresentar detalhadamente todo o desenvolvimento do bebê que atua, firma-se na tradição dos grandes clínicos mestres da observação e, por isso, suas descrições sempre podem promover outro modo de interpretação. Nestas páginas, não nos privamos dessa possibilidade. Continuamente as interpretamos de outra maneira, quando o considerávamos necessário. Gostaríamos ainda de acrescentar que os problemas fundamentais da Psicologia, e talvez da Filosofia, como o nascimento da intencionalidade, da inteligência, das primeiras regras, das primeiras inferências, as primeiras construções semióticas, o nascimento dos significados públicos, dos símbolos, dos usos convencionais dos objetos, as primeiras permanências e um longo etcétera, encontram-se nos dois primeiros anos de vida do bebê.

Infelizmente, para a Psicologia, Piaget nunca introduziu a comunicação nem a educação na explicação psicológica. Dois pilares, contudo, fundamentais para as teorias de Wallon e de Vygotsky. Por isso, recorremos a muitos outros trabalhos sintonizados com esses olhares. O problema é que pretender alcançar a sistematização de Piaget quando se olha não apenas a interação do bebê com o objeto mas também com as outras pessoas, é um trabalho enorme que requer muito esforço e pesquisa, ain-

da que se considere o expressivo avanço, especialmente após o Ocidente descobrir Vygotsky, entre o final da década de 1970 e início da de 1980.

Katherine Nelson resume muito bem quando, fazendo suas palavras de Donald, afirma que a cognição e a cultura se definem mutuamente e são dinamicamente interdependentes. O ponto importante é que a complexidade moderna da cultura na infância deve se tornar parte do sistema em que descrevemos o desenvolvimento (1996). Toda a sensibilidade pragmática, que Bruner introduz na década de 1970, é uma mostra emblemática do que estamos dizendo. A ideia central de que antes de ser capazes de falar nos comunicamos com meios não-linguísticos, e que a comunicação está pragmaticamente orientada, supôs um enorme avanço na ótica que considera a cultura, a comunicação e a educação, em sentido amplo, bastiões inegociáveis da construção do pensamento.

Sempre que possível, articulamos nossa proposta pragmática e semiótica com relação aos objetos (Moro e Rodríguez, 1994; 1997; 2005; Rodríguez, 1996, 2003; Rodríguez e Moro, 1998; 1998a), com a proposta pragmática que habitualmente não ultrapassa o perímetro da comunicação intersubjetiva. Chegando, assim, à triadicidade, ao *mágico número três* como unidade epistemológica mínima de interação. Desde que nasce, o bebê se encontra com o outro e com o mundo de algum modo; dessa forma, começa a atribuir significados. Uma visão pragmática e funcional do desenvolvimento destas características considera o sujeito em sua totalidade, em sua interação com o outro e com o mundo. Somente a partir das convenções mais primitivas, os significados mais profundos se tornam públicos e se desenvolvem, e a comunicação é possível. Este tipo de análise e de unidade de observação leva a vantagem de que está muito próximo das situações de tríade reais e da intervenção educativa de que precisam os bebês com deficiências no momento do nascimento ou nas primeiras fases de seu desenvolvimento. Por isso, às vezes fizemos incursões nos desenvolvimentos dos bebês com “outras características”, que precisam da intervenção dirigida por outros para suprir o trabalho que a biologia não completou.

Além disso, os problemas e as soluções da ciência – e a Psicologia não é uma exceção – são filhos de seu tempo, de seu contexto, dos instrumentos de que dispõem e, como ocorre com frequência, da situação em outras disciplinas mais ou menos próximas.

Não queremos finalizar esta introdução sem mencionar duas coisas a que se refere Hitchcock. A primeira considera a tendência atual a rodar cenas e sequências, e não filmes; ele preferia rodar filmes seguindo a

ordem da história, como o público a verá. A ideia é que, quanto mais se aproxime um diretor do ponto de vista do público, mais facilmente ele poderá satisfazê-lo (1995/2000). Nas próximas páginas, seguimos, como os pais da Psicologia Evolutiva, a ordem da história de Hitchcock, e não a dos pedaços de sequências. É mais lenta, mas, com certeza, o leitor pensará como nós que valeu a pena.

A outra coisa que dizia Hitchcock é que, para o roteirista, os objetos são tão importantes quanto os atores, porque podem jogar muita luz sobre a personagem. Por exemplo, um homem pode segurar uma faca de modo muito estranho; se o público busca um assassino, poderá concluir que esse é o homem que procura. Além disso, o roteirista não cairá no hábito pouco cinematográfico de depender em excesso do diálogo (ibid). Mesmo que neste livro haja muitas palavras, a maioria se refere à comunicação pré-linguística, em que se incluem os objetos da vida cotidiana desde antes de que o bebê seja capaz de manipulá-los, e a razão é a mesma pela qual Hitchcock lhes dá importância, porque podem jogar luz sobre a personagem principal: o bebê *guiado* em desenvolvimento.

NOTAS

1. Frase que quem tenha se aproximado da Unidade de Atenção Precoce do Hospital Santa Cristina de Madri terá ouvido de Teresa Miguel, a psicóloga da unidade.
2. Piaget fazia essa afirmação a propósito de “um observador tão bom” como C. W. Valentine (1936, p. 70).
3. Mesmo que logo se corrija e se afirme que “digo ‘relativamente simples’ quando na verdade são enormemente complexos no nascimento e o especialista em embriologia retrocede em sua pesquisa muito além da história da vida do organismo”. (ibid).
4. É certo que esta corrente não questiona o “modelo funcionalista” do Piaget que estuda os primeiros anos do desenvolvimento, ao contrário do Piaget do “modelo estruturalista” das operações concretas e formais.
5. Não apenas na Europa, mas também nos Estados Unidos, deve-se considerar Charles Sanders Peirce o pai do pragmatismo americano, que desenvolveu suas teorias durante o século XIX e começo do XX e que também tratou muito e muito bem do “cognitivo”. Ao longo dessas páginas, vamos considerar algumas de suas ideias magistrais.