

Esboço de etograma de crianças em idade pré-escolar

ANTÓNIO PIRES (*)

A importância da realização de um etograma consiste no conhecimento que nos pode proporcionar sobre uma espécie através da descrição dos seus comportamentos. Os biólogos que estudaram o comportamento puseram grande ênfase na descrição, produzindo com frequência etogramas que catalogam o repertório comportamental de uma espécie antes de analisarem qualquer aspecto de interacção em detalhe. A explicação deste facto resulta da ideia de que as interacções sociais entre indivíduos serão melhor percebidas se se conhecer os elementos (comportamentos) que as constituem.

Com a espécie humana tornou-se até ao momento impossível fazer um repertório completo de comportamentos porque as situações e os comportamentos existentes são tão vastos e variados que tal tarefa seria irrealizável (em etologia animal também é relativo falar-se em etograma completo). Outras razões prendem-se com a ética e com a dificuldade de torpear a linguagem. Assim, não foi além de etogramas realizados para situações e idades restritas.

Grande parte das investigações em etologia humana realizaram-se com crianças de menos de cinco anos porque são mais facil-

mente observáveis e alteram menos os seus comportamentos na presença de observadores.

Admitir que em psicologia só se poderiam realizar investigações após a realização de um etograma seria absurdo. Mas, a ideia de que qualquer ciência deve assentar numa sólida base descritiva e de classificação merece ser realçada, e dentro da área de investigação que empreende, o psicólogo ganha sempre muito com uma descrição detalhada dos comportamentos envolvidos. Para citar apenas um exemplo, Piaget reuniu um milhar de observações e descrições sobre o jogo antes de procurar classificá-los e encontrar uma teoria explicativa (Piaget, 1964).

A importância das contribuições etológicas para a Psicologia são sublinhadas por Schaffer. Na sua opinião, a influência desta disciplina contribuiu para que se passasse a analisar as relações parentais definindo os comportamentos em termos muito precisos em vez de entidades globais (com hostilidade e dependência); se desse maior importância aos métodos de observação em vez de utilizar exclusivamente entrevistas e questionários; e nos preocupássemos em analisar as situações do aqui e agora em vez das consequências em larga escala e a longo prazo

(*) Assistente no ISPA.

para a criança (Schaffer, 1982). Alguns dos trabalhos mais interessantes realizados no campo da etologia com crianças em idade pré-escolar começaram recentemente a aparecer. Num estudo de 1984, Montagner inclui todos os elementos característicos de uma investigação valiosa. Por um lado observa o desenvolvimento do comportamento das crianças ao longo do tempo, por outro, tem em conta modificações nesses comportamentos em função de alterações do meio social (Montagner, 1984).

No entanto, em termos globais, o que os etólogos transportaram do estudo animal para o estudo de crianças em idade pré-escolar foi acima de tudo uma metodologia: estudo naturalista do comportamento e identificação de unidades o mais elementares possível e as análises funcionais e de sequências desses comportamentos.

No final da década de 60 surgiram os primeiros etogramas e no ano de 1972 as duas primeiras obras sobre a organização social de crianças em infantário contendo uma perspectiva de Etologia Social, isto é, o estudo de relações entre indivíduos e o grupo, que têm lugar no meio social no qual eles se devem adaptar. As obras são: «Estudos etológicos do comportamento da criança» de Blurton-Jones (1972) e «An ethological study children's behavior» de Mc Grew (1972).

Uma vez que existem vários etogramas sobre o comportamento de crianças em infantários: Mc Grew (1972), Blurton-Jones (1972), Branningam e Humphries (1972), Strayer (1980), Montagner (1984), etc., poderíamos ter retirado destas listas os comportamentos a utilizar no estudo das interacções sociais de crianças. No entanto é fácil de reconhecer que a utilização de padrões de comportamento e em especial a sua anotação no momento em que eles ocorrem exige o seu conhecimento prévio e treino na discriminação de vários comportamentos semelhantes. A elaboração do etograma é um

meio útil para fazer essas discriminações e por outro lado, como os comportamentos que observamos e descrevemos não estão isolados mas num contexto de sequências de interacções, isso permite-nos levantar hipóteses preliminares quanto às interacções sociais das crianças.

Deste modo empreendemos uma tentativa de identificação e descrição dos comportamentos envolvidos em interacções sociais em crianças de idade pré-escolar o que deu origem ao esboço de etograma que apresentamos neste trabalho.

Como meio de dar a conhecer a utilidade dos etogramas fizemos um apanhado de trabalhos feitos por etólogos a partir de etogramas de crianças em idade pré-escolar. É este aspecto que vamos abordar em primeiro lugar.

UTILIZAÇÃO DO ETOGRAMA

Que trabalhos têm sido efectuados pelos etólogos a partir dos etogramas de crianças em idade pré-escolar? Sem sermos exaustivos damos uma visão variada das diversas abordagens.

A dissecação do comportamento em unidades mais ou menos elementares só por si não permite conhecer as relações existentes entre as crianças. Também é importante perceber quando e como estas unidades se combinam para constituir comportamentos mais complexos em relação à idade, sexo, família, acontecimentos sociais, e ainda em função de variáveis ecológicas ou a experiência de creche.

Um dos primeiros passos dados a partir dos etogramas parece ter sido a análise funcional. Sumariamente, este tipo de processo pretende ver que unidades de comportamento tendem a ocorrer conjuntamente constituindo-se então em supracategorias como, por exemplo, *comportamento pacificador e de união*; *de ameaça*; *medo e fuga*; *agressivos* ou de *isolamento*. Cada um destes

agrupamentos incluiria um conjunto de comportamentos com a mesma função, isto é, factores causais comuns ou resultados, consequências comuns. Assim, sorrir e oferecer um objecto ou tocar suavemente apareceriam na primeira categoria referida enquanto abrir os dois braços de repente ou levantar o braço esticado com a palma da mão aberta virada para baixo se incluiriam na categoria *ameaça*, etc.

É assim que Smith e Connolly (1972) através da análise de componentes principais encontram um componente que designam por *maturidade social*, que concentra num polo todos os comportamentos de brincar em grupo e falar e no outro polo brincar sozinho e olhar fixo. Um segundo componente agrupa num polo a utilização de brinquedos e noutro polo a sua não utilização. Um terceiro, agrupa choro, chupar o dedo, e rosto contraído.

Blurton-Jones (1972b) identifica 3 factores principais: *Brincadeira turbulenta versus trabalho* (incluindo bater, engalfinhar-se, correr, pular e rir para a primeira e desenho, barro, etc. para o segundo); *Agressão* (inclui fixar os olhos, franzir as sobrancelhas, bater, empurrar, tirar com força-agarrar); e *Sociabilidade* (inclui apontar, dar, receber, sorrir e falar).

Montagner (1984) refere a identificação, através de correlações, de 3 agrupamentos ou supracategorias. São eles, *Pacificação e união*, cujos comportamentos ao serem apresentados por uma criança têm maior probabilidade de provocar uma resposta semelhante na criança alvo e inclui sorriso, oferta, etc.; *Ameaça* que inclui comportamentos que sem contacto físico tendem a provocar medo, fugir, chorar e largar objecto: e *Agressão* que engloba contactos que provoquem choro e isolamento.

Os estudos de Blurton-Jones (1972b) e Smith e Connolly (1972) analisam diferenças no comportamento em função da idade, sexo e experiência de creche. No estudo de Smith e Connolly, falar com as outras crian-

ças e brincadeiras sociais eram mais frequentes nos mais velhos. Chorar, chupar, ficar a olhar, apontar e comportamento de submissão ocorriam com mais frequência nos mais novos. Falar com outras crianças e chupar o dedo eram mais frequentes nas raparigas. Fazer brincadeiras ruidosas, *rough and tumble* e o nível de actividade física era maior nos rapazes. A sociabilidade nos jogos, *rough and tumble*, rir e sorrir encontravam-se mais correlacionados com a experiência de creche do que com a idade.

Outros trabalhos têm sido feitos a partir da noção de hierarquia de dominância de acordo com, por exemplo, o número de brigas ganhas e perdidas. Esser, por exemplo, construiu este tipo de hierarquias para um conjunto de crianças num hospital psiquiátrico (Paluk e Esser, 1972, citado in Smith, 1974). As hierarquias de dominância que sumarizam a organização das relações de poder entre todas as possíveis díades dentro de um grupo estável tendem a ser governadas por uma regra de linearidade e a ser estáveis segundo Strayer. Para este autor, uma dominância hierárquica funciona como meio de minimizar a agressão intragrupo estabelecendo um conjunto relativamente estável de prerrogativas seriais para cada membro do grupo (Strayer, 1980). A estabilidade não se verifica se entrar uma criança para o grupo, no princípio do ano, etc.

Outro aspecto abordado diz respeito à relação entre o comportamento das crianças e as variáveis ecológicas como o espaço versus o número de crianças e o número de brinquedos. Smith (1974) afirma que existem menos disputas quando existem mais brinquedos mas o efeito não é grande. O resultado mais interessante parece ser o facto de alguns objectos serem particularmente disputados. «O brinquedo preferido (crianças 3, 4 anos) é o triciclo. Quando só existe um triciclo pode haver mais lutas por ele do que quando há três mas mesmo neste caso as disputas persistem. Por vezes uma criança que prefere um determinado triciclo ignora os

outros mesmo quando não estão ocupados para tentar obter aquele que prefere; ou, uma criança pode mesmo obter dois ou três triciclos para ela própria ou para os seus amigos» (Smith, 1974). Pensamos que semelhantes disputas podem ocorrer em relação a objectos que são uma novidade na sala.

Os estudos comparativos de diferentes culturas podem ser particularmente relevantes. As investigações de Konner (1972) e Blurton-Jones e Konner (citado in Smith, 1974) mostram que os rapazes evidenciam muito mais *rough and tumble* do que as raparigas em Londres, mas nos Busquimanos as raparigas evidenciam tanto este comportamento como os rapazes. Os rapazes eram mais agressivos em ambas as culturas. Devemos no entanto ser cautelosos na análise destes resultados segundo Smith, porque existem inconsistências de estudo para estudo na natureza e magnitude das diferenças sexuais nas crianças inglesas.

O trabalho de Mc Grew (1972), «Aspectos do desenvolvimento social de crianças na escola maternal com ênfase no problema de ingresso na escola», aborda o período de adaptação ao Jardim Infantil. Observa a ocorrência de alterações no comportamento das crianças nos primeiros cinco dias de creche. «As crianças novas na sala, geralmente andavam com passos lentos e curtos, chupando o dedo, segurando a mão da mãe, afastando-se da professora e evitando o seu olhar. A criança nova era inspeccionada visualmente; alguns andavam lentamente em direcção a uma criança nova, prosseguindo a inspecção visual que parecia centrada no rosto; por vezes andavam furtivamente em torno dela. A criança nova reagia com timidez. Apresentavam automanipulação, ficavam imóveis, desviavam o olhar ou olhavam de relance, mantinham o queixo baixo, mordiam os lábios, davam de ombros, e procuravam cantos sossegados para estar sozinhos, como a casa das bonecas, mas afastavam-se silenciosamente quando outras crianças aí entravam ou lhes faziam perguntas do tipo,

queres ser o bebé?». Observou-se nos cinco dias um decréscimo de *imobilidade, automanipulação, olhar de relance*, e um aumento de *correr e interacções agonísticas* entre outros. A evolução das interacções agonísticas é um dos resultados mais interessantes deste trabalho. Comportamentos de medo (por exemplo, *fugir, andar para trás, ceder um brinquedo*) pareciam dar lugar a comportamentos de defesa (por exemplo, *erguer o antebraço, recuar, cobrir-se com as mãos ou curvar-se sobre o brinquedo disputado*). O autor observa a influência que algumas variáveis, como ter um irmão mais velho na sala ou já conhecer de fora da escola um número maior de colegas, podem ter numa evolução mais rápida nestes padrões.

Um dos trabalhos mais interessantes é o de Montagner (1984). Centra-se na organização de padrões de acção individuais a sua causa e desenvolvimento. O autor observou que as crianças entre os 6 e os 16 meses já fazem distinções entre uma grande quantidade de comportamentos de interacção social e que esta distinção se acentua no segundo ano de vida. Por exemplo, uma série de itens comportamentais de ameaça que não envolvam uma postura erecta já são apresentados por crianças entre os sete e os doze meses. Contudo estes são com frequência misturados com itens de agressividade. É durante o segundo ano de vida que os itens de ameaça se tornam claramente distintos dos itens agressivos, particularmente em situações de competição. Por outro lado é também no segundo ano que as crianças começam a combinar os itens de diferentes maneiras. Isto é, o comportamento das crianças torna-se progressivamente diferenciado. Algumas crianças tendem a apresentar ligações de itens pertencentes à mesma categoria funcional que estão ligados à situação actual e ao mesmo tempo maior frequência de itens de *pacificação e união* do que *agonísticos*, enquanto outros tendem a combinar com mais frequência itens de diferentes categorias funcionais independente-

mente da situação e ao mesmo tempo maior frequência de itens *agonísticos* e mesmo *agressivos* do que itens de *pacificação e união*. Deste modo as crianças tendem a diferenciar perfis de comportamento mais ou menos marcados. Enquanto umas escolhem certos tipos de comportamentos comportando-se de um modo cada vez mais agressivo outros tornam-se cada vez mais amigáveis e outros isolados ou medrosos. As observações mostravam uma cada vez maior estabilidade ou reforço dos perfis de comportamento de um mês para o outro no terceiro ano e do terceiro para o quinto. Segundo o autor os perfis tendiam a estar associados a comportamentos da família pois o seu esforço ou modificação estava associada a comportamentos, principalmente da mãe. Uma criança que foi observada como *leader* aos dois anos de idade desenvolveu-se cada vez mais para um perfil dominante-agressivo à medida que os comportamentos da mãe em relação a ela mudaram para actos de impaciência, ameaça e agressividade. Quando o comportamento da mãe se tornou mais pacificador e menos agressivo, depois de uma melhoria de saúde e uma mudança no ritmo de trabalho, a criança com menos de 4 anos apresentou de novo mais itens de pacificação e união do que itens agressivos, de modo semelhante ao das crianças que permaneceram *leaders* desde os dois anos.

METODOLOGIA

Para a elaboração do etograma realizámos numa primeira fase, gravações vídeo do comportamento de 21 crianças de uma sala de infantário, com idade entre os 4.5 e os 5.5 anos em período de actividade livre. Estas filmagens realizaram-se ao longo de três meses e foram precedidas de um período de habituação de duas semanas. Ao todo realizaram-se 20 minutos de filmagem para cada criança em sessões de 45 minutos divididas em observações focais de 5 minutos por criança.

Numa segunda fase procedeu-se à observação dos vídeos por vários observadores, no sentido de identificar e/descrever comportamentos.

SELECÇÃO DOS COMPORTAMENTOS

Uma das preocupações na realização deste trabalho dizia respeito ao tipo de comportamentos a identificar para descrever. O princípio orientador consistiu em seleccionar apenas comportamentos que dissessem respeito a interações sociais e não incluir interações das crianças com o material. Uma interacção social envolve habitualmente: o sujeito A tem para com B um comportamento X, ou mostra X a B e B responde com o comportamento Y (Hinde, 1979). Nem sempre foi fácil determinar se uma situação dizia ou não respeito a uma interacção social. Se uma criança se baixa para apanhar um objecto que lhe caiu das mãos, ou se está sentada à mesa manipulando cartas, nenhum destes comportamentos é para nós relevante. Consideremos agora a seguinte situação: uma criança brinca com um objecto, uma carta, por exemplo, e poisa-a em cima da mesa. De seguida, outra criança pega nessa carta. A primeira criança pode tentar reaver imediatamente a carta, pode dar uma olhadela para a criança que tirou a carta ou pode apenas, e aparentemente, continuar a sua tarefa. Em qualquer destes casos consideramos que houve uma interacção, mesmo no último. Os comportamentos a descrever são, assim, o *tirar objecto*, *tentar reaver objecto* e *olhadela*. No entanto, no caso de passarmos de simples elaboração de um etograma para a utilização das suas categorias num estudo que pretendesse dar conta do tipo de interações entre as crianças, seríamos levados a registar um quarto comportamento que seria *não reage*, *não responde* ou *continua em actividade*, quando a primeira criança continua a sua actividade sem olhar para a outra, ou sem tentar reaver a carta.

Um segundo problema é analisado por Blurton-Jones) 1972a). Os etólogos tornam-se selectivos durante a fase preliminar em que se sentam a observar. Põem de lado inconscientemente comportamentos que parecem não estar relacionados com interacções sociais, como uma mudança de posição resultante de uma rajada de vento ou um coçar rápido de penas que pode ocorrer a qualquer momento. No entanto, verificam que alguns destes comportamentos não são assim, afinal, tão insignificantes, como o bocejo que está estreitamente relacionado com situações gregárias em indivíduos que ocupam posições de dominância na hierarquia social. Por outro lado, estes comportamentos efectuados fora dum contexto de interacção podem dar-nos informações importantes para a sua interpretação quando ocorrem em situações sociais. Um exemplo destes comportamentos incluído no nosso esboço de etograma é «bater palmas». Embora possa parecer um comportamento não interactivo, em especial se a criança não está há algum tempo a interagir com outras e nos casos em que esse comportamento não produz uma resposta *obviamente* relacionada nos outros, optámos por incluí-lo já que nos proporciona, no mínimo, uma certa disposição por parte da criança e, principalmente, porque este comportamento pode produzir nos outros, por vezes, um comportamento imitativo.

DESCRIÇÃO DOS COMPORTAMENTOS

Foram utilizados dois métodos principais de descrição. O primeiro — descrição formal — envolve descrever os movimentos e posições relativas dos membros e tronco. Por exemplo, *palmada* pode ser definido da seguinte maneira: — o braço é flexionado e erguido ficando numa posição vertical e a mão ao lado do ouvido. Em seguida é baixado com força em direcção ao oponente, atingindo-o em qualquer parte do corpo.

O segundo — descrição pelas consequências — inclui padrões de comportamento que levam a um resultado específico. Por exemplo, *aproximação* pode ser definido como: — deslocação para perto de outra criança reduzindo a distância que o separa da outra para uma distância que permita tocarem-se se ambos levantarem o braço.

Por vezes, pareceu-nos útil incluir um terceiro aspecto distinto dos dois anteriores que se refere ao contexto ou antecedentes em que ocorre o comportamento. Por exemplo, *tentar reaver ou conservar um objecto* pode ser definido da seguinte maneira: — Quando outra criança lhe tirou ou tentou tirar um objecto, ela pode tentar obtê-lo de novo, por exemplo, lançando a mão e puxando ou arrancando o objecto das mãos do outro. A criança pode estender o braço e protestar verbalmente. Pode ainda proteger o objecto com as mãos e corpo para não lho tirarem ou afastar-se da outra criança.

Uma dificuldade que surge com a descrição pelas consequências consiste no facto de, por vezes, se incluir numa mesma categoria comportamentos de descrição formal distinta, ou ainda, considerar a repetição de um determinado comportamento como uma única ocorrência de um comportamento que engloba essa repetição. É o caso de *desinquietar* que pode incluir repetições do comportamento *bater com baixa intensidade* e ainda comportamentos distintos como *bater* e *tocar*. Assim, *desinquietar* é definido como — bater ou tocar, por vezes de modo repetido, com a mão ou objecto na cara, ou outra parte do corpo de outra criança, interrompendo o que esta faz. Depois os comportamentos são repetidos, interrompendo sempre a actividade do outro. Os movimentos são de baixa intensidade.

Uma das preocupações dos etólogos era que no futuro existisse alguma uniformidade nas descrições usadas nos vários estudos. Contudo, os vários níveis com que se pode efectuar descrições de comportamento tornou até agora essa pretensão impossível.

O nível de descrição utilizado depende essencialmente dos objectivos do estudo que se pretende realizar, mas também dos recursos disponíveis e do facto de se pretender produzir uma lista apenas através de descrições formais ou incluir quer este tipo de descrições quer a descrição pelas consequências.

O nível de detalhe da descrição depende ainda de outro aspecto sublinhado por Branningam e Humphries (1972) e consiste no facto de alguns comportamentos como *sorriso simples* ou *franzir das sobrancelhas zangado* variarem numa ampla gama de intensidades, do dificilmente perceptível ao máximo de movimento possível. Subjectivamente, cada alteração em intensidade parece modificar o valor sinalizador. Consoante o autor utilize nas suas descrições apenas os extremos desse contínuo ou outros pontos intermédios terá um maior ou menor número de categorias.

Outra diferença entre elementos descritos em listas de comportamentos utilizadas para estudar as crianças em idade pré-escolar surge quando os autores procuram utilizar unidades de tempo relativamente grandes para dar conta de comportamentos que lhes parecem ter uma natureza social. Isto acontece com categorias como brincadeira paralela, ou em grupo. No nosso trabalho, a categoria *seguir a actividade do outro* é dificilmente distinguível de olhar ou espreitar, se se analisarem apenas períodos de tempo muito curtos.

É muito grande a diversidade no número de comportamentos utilizados em vários estudos. Strayer (1980) e Montagner (1984), em listas de comportamentos organizadas para registar interacções entre crianças utilizam respectivamente, 20 e 24 unidades comportamentais só para os comportamentos agonísticos, enquanto Smith e Connolly (1972) usam 7. O etograma de Branningam e Humphries (1972) descreve 70 unidades comportamentais só para a face, entre as quais 7 tipos de sorrisos, enquanto a maioria não utiliza senão um tipo de sorriso. No

nosso trabalho, dado que a maioria das filmagens foram feitas a cerca de 3/4 metros e com uma focagem de planos médios, a descodificação dos vídeos não revela grandes possibilidades de identificar expressões faciais.

Uma das constatações a que chegámos rapidamente foi que o processo de descrição de alguns comportamentos nos leva a identificar outros dos quais não nos tínhamos apercebido antes, confirmando a ideia expressa por Hinde de que «antes de mais o objectivo imediato da descrição é facilitar a identificação das diferenças» (Hinde, 1979).

CATEGORIAS DE INTERACÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

1. Olhadela

Movimento dos olhos com fixação de um ponto (em geral uma pessoa) e retorno ao ponto inicial, com duração não superior a três segundos. Pode envolver movimento da cabeça.

2. Olhar

Fixação dos olhos numa pessoa ou objecto por mais de 3 segundos.

3. Sorrir

Afastar e levantar dos cantos da boca que pode ou não abrir ligeiramente. Frequentemente sem produzir som. Os olhos ficam também mais fechados devido, em parte, ao levantar das maçãs do rosto.

4. Bater palmas

Aproximação das palmas das mãos com frequência ao nível do tronco durante uma fracção de segundo e emitindo um som. Pode ser repetido.

5. Juntar as mãos

As palmas das mãos unem-se, a maior parte das vezes sem produzir som, e por um período superior ao registado em bater palmas.

6. Tirar ou tentar tirar objecto
Tirar ou tentar tirar um objecto de outra criança, objecto não oferecido.

7. Tentar conservar ou reaver um objecto
Quando outra criança lhe tirou um objecto, ela pode tentar obtê-lo de novo, por exemplo, lançando a mão e puxando ou arrancando o objecto das mãos do outro. Pode ainda proteger o objecto com as mãos e o corpo, segurando-o com ambas as mãos junto à barriga, encurvando-se e virando as costas ao outro, ou afastar-se da outra criança.

8. Acenar que não com a cabeça
Movimento da cabeça para a direita e para a esquerda repetidamente.

9. Acenar que sim com a cabeça
Movimento de cabeça para baixo e para cima repetidamente.

10. Aproximação
Deslocação para perto de outra pessoa. Envolve locomoção ou apenas movimento do corpo. É seguida de observação, diálogo, ou participação nas actividades dos outros. Não se considera quando a criança se desloca para perto «porque vai a passar» ou quando se levanta para ir buscar algo e volta de novo para perto dos outros. No caso de envolver locomoção, a criança reduz a distância que a separa do outro para uma distância que permita tocarem-se se ambos levantarem os braços.

11. Afastar
Distanciar o outro de alguém ou algum objecto. É feito frequentemente com a mão, cotovelo ou antebraço. Pode envolver ainda pontapé sem contacto. Ocorre, por exemplo, quando uma criança mexe num objecto de outra.

12. Empurrar
Movimento exercido em geral com os braços flectidos e uma das pernas flectidas e palmas da mão no corpo da outra, exercendo pressão e afastando-a para longe.

13. Puxar
Agarrando com uma das mãos, ou as duas, a outra criança (também pode envolver abraçar o corpo do outro) e arrastando-o na sua direcção ou na direcção para onde se desloca.

14. Palmada
Pancada com a palma da mão. Em geral o comportamento inicia-se com o braço à altura do ombro. O braço é flexionado e erguido, ficando numa posição vertical. Em seguida é abaixado com força em direcção ao oponente, atingindo qualquer parte do outro.

15. Rir
Boca aberta, dentes à mostra, emitindo som ritmado e acompanhado de serrar dos olhos e agitação dos ombros e cabeça para a frente e para trás de modo ritmado.

16. Cotovelada
Movimento brusco feito com o braço a 45 graus, batendo com o cotovelo no corpo de outra pessoa. No comportamento «afastar» quando é feito com o cotovelo, o contacto é de maior duração e o cotovelo acompanha o deslocamento do outro.

17. Arrepanhar
Movimento feito com a mão que implica contacto físico com o outro. A mão contacta de modo flectido semelhante ao arranhar mas com os dedos juntos agarrando e puxando a roupa ou o corpo do outro na fase final do movimento.

18. Controlo da atenção
Movimento em geral do braço tocando com a mão ou dedos no outro. Pode ainda consistir em puxar o braço ou o ombro, ou virar a cara do outro com a mão. É acompanhado frequentemente por enunciado verbal do tipo «olha». Pode ser dirigido à educadora, por exemplo, quando a criança pretende mostrar um desenho.

19. Apontar

Movimento do braço e mão direccionados para um objecto, pessoa ou local, sem haver contacto. Pode envolver esticar o braço e o indicador, mantendo os outros dedos fechados. A criança olha no mesmo sentido. Pode seguir-se um olhar do outro na mesma direcção, por vezes aproximação. Pode ocorrer após uma pergunta de outra criança, ou ser apresentado após controlo da atenção.

20. Pontapé

Pancada com a ponta do pé. Movimento com a perna, sendo o pé lançado de trás para diante por flexão e extensão da perna, havendo contacto com o corpo do outro. Pode seguir-se resposta idêntica do opositor, expressão de dor ou recuo.

21. Queixar-se

Ocorre em geral quando alguma criança interrompe ou impede a actividade de outra ou quando lhe batem ou ameaçam. Pode ser dirigido à educadora ou outra criança. A criança vira-se na direcção da educadora e produz um enunciado verbal referindo o que o outro lhe fez ou quer fazer. O enunciado começa frequentemente por «oh (nome da educadora)» e a criança pode apontar o outro ou o que ele fez.

22. Saltitar

Caminhar aos saltinhos. Pode ser efectuado com os dois pés juntos e ao mesmo tempo; ou pode envolver um pequeno salto efectuado com o pé de apoio antes de apoiar o outro, que repete a acção. Por vezes é efectuado com os pés juntos e sem a criança sair do mesmo sítio. Neste caso, ou as mãos estão apoiadas num objecto ou são sacudidas repetidamente estando os braços flectidos ao lado do corpo e levantados ao nível dos ombros.

23. Afagar

Passar a mão ao de leve pela cabeça de outro.

24. Mão no ombro

Pôr a mão no ombro ou nas costas de outra criança. Em geral as crianças estão de lado.

25. Abraçar

Pôr um braço ou ambos à volta da cintura ou pescoço de outra criança.

26. Abraçar e levantar o outro

Pôr os braços à volta da cintura de outra criança e levantá-la na ar.

27. Desinquietar

Bater com a caneta ou mão na cara, cabeça ou braço de outra criança, interrompendo o que esta faz. O movimento é de baixa intensidade. Depois o comportamento repete-se quando a outra criança volta ao que estava a fazer ou no caso de não a ter interrompido. Este comportamento pode provocar uma resposta idêntica ou uma escalada para comportamentos mais intensos.

28. Espreitar

A criança debruça-se para observar o que faz outra criança, por exemplo, ver o desenho. Pode envolver contacto físico, como encostar o corpo ou apoiar-se no ombro com a mão. O comportamento é de curta duração. Depois de efectuado a criança pode voltar à sua posição inicial ou ficar a seguir a actividade do outro.

29. Cavalitas

Uma das crianças está de joelhos a brincar e a outra senta-se em cima das suas costas.

30. Lutar de joelhos e cair aos tombos

De joelhos no chão as crianças procuram agarrar e desequilibrar os outros através de puxões ou abraçando o corpo do outro, tentando virá-lo; caem uns por cima dos outros. As crianças riem ou sorriem.

31. Pedir objecto

Solicitar um objecto a outra criança. Em geral a criança estende a mão, semi-aberta

e voltada para cima, ou o polegar voltado para dentro, na direcção de um objecto. É, em geral, acompanhado por enunciado verbal, por exemplo, «dá-me esse lápis».

32. Girar

A criança caminha pela sala sozinha e sem actividade. Ora para um lado e depois volta para trás, ora dá a volta à sala. Por vezes detém-se por segundos a observar algo, ou mexer em algo, mas volta a caminhar pela sala. Pode ocorrer depois de a criança terminar uma actividade pré-escolar ou brincadeira e antes de iniciar outra.

33. Dar ajuda

Proporcionar um serviço a outro; fornecer-lhe materiais que necessite, ajudar a pôr ou compor peças ou colagens, ajudar a arrumar, etc. Acontece quando uma criança realiza uma tarefa e a outra está a observar e de quando em quando mexe no material para servir o trabalho do outro; ou ocorre quando estão a fazer brincadeiras paralelas.

34. Mexer nas coisas do outro

Pôr as mãos nos objectos do outro virando-os e observando-os. A criança manipula o objecto sem o tirar.

35. Desfeita

Desfazer, destruir ou deitar abaixo ou para o chão os brinquedos do outro, espalhá-los ou atirá-los para longe.

36. Oferecer objecto

Envolve braço estendido em direcção ao outro segurando o objecto na mão e não largando antes de o outro segurar. O objecto também pode ser colocado à frente e perto do outro.

37. Seguir a actividade do outro

A criança não está envolvida em nenhuma actividade e vai observando a actividade da outra sem intervir nela. Distingue-se de

espreitar por ser uma actividade continuada, embora possa incluir debruçar-se para a frente e *espreitar* para estar sempre a ver o que o outro faz.

38. Parado

Por vezes com os cotovelos em cima da mesa e cara apoiada nas mãos. A criança não executa nenhuma actividade pré-escolar; não está a brincar. De quando em vez vira a cara para um lado, depois para outro para observar. Existem por vezes transições entre esta unidade de comportamento e a anterior. Naquela, contudo, a criança faz mais movimentos de cabeça e corpo para estar sempre ou quase sempre a seguir a actividade do outro. Em parado a criança não segue a actividade de alguém em particular.

39. Ameaça

Em geral, a mão é levantada como se fosse bater; a criança olha fixamente para o outro. Pode ocorrer quando a primeira bate ou tenta tirar um objecto e não consegue. O movimento do braço corresponde à primeira fase do comportamento *palmada* sem existir o resto da sequência.

40. Assobiar

Som emitido com a ajuda de posições dos lábios e língua. Por vezes com a ajuda de um objecto, por exemplo, tampa de uma caneta.

41. Cantar

Emissão rítmica de sons ou palavras.

42. Correr

Locomoção mais rápida do que o andar.

43. Pisar objecto

Pôr o pé em cima dos brinquedos com que outra criança brinca e mantê-lo, olhando para o objecto ou criança.

44. Choro

Lágrimas e vocalização.

45. Choro-grito

Protesto vocal semelhante a um início de choro gritado. Ocorre, por exemplo, quando lhe tiram um objecto.

46. Fazer ruídos ao brincar

Barulhos feitos enquanto brincam. Vocalização do tipo: «brruum» ou «uuuh».

47. Agarrar/sacudir

A criança agarra a mão ou o braço do outro e sacode-o com um movimento para baixo e para cima de grande intensidade que pode ser repetido.

48. Mostrar

A criança segura o objecto voltando-o para o outro e numa posição que este possa ter contacto visual com o objecto. Por vezes aponta e comenta alguma particularidade desse objecto. Pode resultar como resposta a um pedido, por exemplo, *mostra-me o desenho*, ou a um *controlo da atenção* por parte da criança que mostra o objecto.

49. Luta simulada

Amplio contacto físico, pontapés, empurrões, murros. Os movimentos são de baixa intensidade e as crianças sorriem.

CONCLUSÕES

A utilidade deste trabalho pode resumir-se em dois aspectos.

O primeiro refere-se à sua importância *didáctica*. Revelou-se um meio valioso para compreender e fazer compreender o que significam as limitações do observador humano, o que distingue observação objectiva e subjectiva e as dificuldades no simples acto de descrever comportamentos observados por nós todos os dias. De facto, nada é mais útil do que observar e tentar descrever comportamentos aparentemente idênticos para descobrir que por vezes são bem diferentes e, por outro lado, concluir que comportamentos aparentemente distintos têm afinal de contas a mesma função. Os exemplos de confusão entre comportamentos efectuados pelo observador destreinado podem ser grandes. É o caso de *mexer e tirar*

objectos dos outros; olhar e olhadela; controlar a atenção e queixar-se; estar parado e seguir a actividade do outro; tocar e desinquietar, etc.

O segundo aspecto consiste em levantar algumas questões que começam a ser esboçadas a partir da análise em detalhe das sequências dos comportamentos.

Assim, a nossa previsão de que o trabalho de análise descritiva poderia permitir conhecer melhor os comportamentos que definem a competência social das crianças começa a acentuar-se com mais clareza. Exemplo disto, é a nossa, por enquanto, impressão subjectiva de que, para além das diferenças quantitativas nos tipos de comportamentos utilizados pelas crianças mais competentes e menos competentes, existe também uma diferença no modo de executar comportamentos idênticos. Por exemplo, o comportamento de tirar um objecto sem o pedir, ou que não foi oferecido, pode ser feito com rapidez, sem ela, ou de modo suave e ao mesmo tempo dando possibilidade ao *dono* de o reaver com facilidade e de perceber as intenções amigáveis daquele que tira o objecto.

A segunda questão refere-se à ideia de que certos *estímulos* podem ser *ambíguos* dando origem a interpretações diversas. É o caso de um conjunto de comportamentos que designamos desinquietar. Bater ou tocar levemente no outro, podem desencadear, quer uma brincadeira, quer comportamentos agnósticos. Provavelmente a sua interpretação depende, quer do contexto em que ocorrem, quer da combinação desse comportamento com outros e a habilidade para interpretar correctamente estes estímulos ou para os orientar para um resultado amigável, pode variar de criança para criança.

É sobre a associação de vários comportamentos que pretendemos falar em terceiro lugar. Por vezes, a combinação de alguns estímulos veicula um significado diferente daquele que eles têm isoladamente. Um exemplo disto, por nós observado, é ameaçar

com o dedo sorrindo ao mesmo tempo. O comportamento «levantar o braço flectido em direcção ao outro e esticar o indicador» pode ser entendido como tendo em função de sinalização equivalente a uma ameaça. Uma acção com valor sinalizador pode ser reconhecida porque, pelo menos em algumas circunstâncias, a sua ocorrência altera o comportamento de outro indivíduo que tem maior probabilidade de responder com um certo número de comportamentos (por exemplo: fuga e medo) e não outros (por exemplo: gestos amigáveis). A função biológica de uma actividade pode ser definida em termos da sua vantagem selectiva. A função biológica de um sinal é de modificar o comportamento do indivíduo que reage de maneira a ajustá-lo de modo mais adaptativo em situações futuras.

Assim, uma vez que o comportamento de levantar o dedo ocorre com frequência em situações agonísticas (ex.: disputa sobre objectos) e aumenta a probabilidade da outra criança fugir ou desistir de disputar ou tirar o objecto, considera-se que aquele comportamento tem uma função de sinalização equivalente a uma ameaça. A função biológica deste sinal, seria evitar a escalada de conflito com prováveis danos para os contendores, regulando-se assim as interacções sociais a um nível de intensidade menos elevado, «estabelecendo-se uma semipermanente sequência de prerrogativas individuais» (Strayer, 1980). Subjectivamente, também não são de excluir as consequências cognitivas adversas de *tensão interior* ou ansiedade, dor e choro para além da dificuldade em reagir amigavelmente em encontros posteriores, se uma criança mantivesse disputas constantes com os outros e fosse, com maior frequência, por eles agredido. A ameaça parece evitar estas consequências (mas não evitar as consequências do afastamento).

No nosso exemplo, levantar o braço flectido parece não ocorrer num contexto agonístico e ao mesmo tempo perder a sua função de ameaça quando associado a sorrir e

recuar o corpo. De facto, observamos a criança para quem este comportamento foi apresentado ter como resposta uma intensão de agressão. Esta criança levanta os braços como se fosse agredir o seu parceiro, mas com movimentos de pouca intensidade, permitindo que a outra lhe segure os braços. A combinação dos dois comportamentos parece diminuir a intensidade ou frequência dos comportamentos agressivos e ter uma função de apaziguamento.

Branningam e Humphries (1972) descrevem outro exemplo em que a *palpada* em vez de ocorrer associada a empurrar e *franzir das sobancelhas zangado*, se encontra ligada a *boca alongada*, *queixo baixo*, franzir as sobancelhas triste e fugir. «Este padrão ocorre quando uma criança derrotada, ainda sob ataque, não pode ou não quer escapar afastando-se» (Branningam e Humphries, 1972).

Elementos sinalizadores que variam independentemente combinam-se para criar novos sinais compostos. «O sorriso, por exemplo, embora seja geralmente inequívoco, em certas ocasiões pode ser combinado de uma maneira apaziguadora com elementos sinalizadores que normalmente indicam ameaça, dúvida/aversão, ou recusa para responder» (Branningam e Humphries; 1972).

Por último, a quarta questão diz respeito ao contexto. A nossa ideia é que não basta ter em conta apenas a sequência em que determinado comportamento ocorre para o poder compreender, mas também o contexto mais geral. Um exemplo disso são certos comportamentos que ocorrem num contexto de jogo simbólico e que têm explicações causais imediatas diferentes daquelas habitualmente reconhecidas noutros contextos. A mãe vendo o filho fora de casa, isto é, fora da casinha das bonecas, diz: *vai já para casa* e vai empurrando a outra criança. O comportamento *empurrar* ou *afastar* que é efectuado com frequência com o propósito de quebrar o contacto com a outra criança, aumentar a distância, tem aqui um objectivo diverso.

Tentar tirar um objecto que é geralmente incluído em categorias de comportamentos agressivos pode ocorrer num contexto bem diverso. Uma criança pode estar a brincar com outra e tentar tirar-lhe um objecto das mãos (comportamentos de baixa intensidade) para observá-lo em pormenor e a outra criança não deixar e mostrar-lho ela própria deixando a seguir o objecto à mercê do outro. Parece ser assim importante determinar o contexto geral em que as trocas ocorrem para perceber as razões das variações nos padrões de comportamento.

Agradecimentos

Devo um agradecimento especial ao Dr. Victor Almada pelo incentivo constante durante a realização deste trabalho e ainda ao Dr. António José Santos e Lúcia Pais, António Diniz e João Xavier pela ajuda prestada na identificação e discussão de categorias de comportamento.

BIBLIOGRAFIA

- BLURTON-JONES, N. (1972). Estudos etológicos do comportamento da criança. Livraria Pioneira Editora, 1981.
- BLURTON-JONES, N. (1972a). Características do estudo etológico do comportamento humano. In: Blurton-Jones (Ed.) Estudos etológicos do comportamento da criança, Livraria Pioneira Editora, 1981.
- BLURTON-JONES, N. (1972b). Categorias de interacção criança-criança. In: Blurton-Jones (Ed.), Estudos etológicos do comportamento da criança, Livraria Pioneira Editora, 1981.
- BRUNNINGAM, C. & HUMPHRIES, D. (1972). Comportamento não-verbal humano, um meio de comunicação. In: Blurton-Jones (Ed.), Estudos etológicos do comportamento da criança, Livraria Pioneira Editora, 1981.
- HINDE, R. (1979). Towards understanding relationships, New York: Academic Press.
- KONNER (1972). Etologia de um povo que vive da caça e da coleta. Aspectos relacionados com o desenvolvimento infantil. In: Blurton-Jones (Ed.), Estudos etológicos do comportamento da criança, Livraria Pioneira Editora, 1981.
- MC GREW, W. (1972). An ethological study of children's behavior. New York: Academic Press.
- MC GREW, W. (1972b). Aspectos do desenvolvimento social de crianças na escola maternal com ênfase no problema de ingresso na escola. In: Blurton-Jones (Ed.), Estudos etológicos do comportamento da criança, Livraria Pioneira Editora, 1981.
- MONTAGNER, H., RESTOIN, A., ULLMANN, V., RODRIGUEZ, D., GODARD, D. & VIALA, M. (1984). Development of early peer interaction. In: Doise, W. e Palmonari, A. (Eds.), Social interaction in individual development, Maison des Sciences de L'Homme and Cambridge University Press.
- PIAGET, J. (1964). A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- SCHAFFER, H. (1982). Técnicas de controlo parental no contexto da teoria da socialização. *Análise Psicológica*, 1/2 (III) 27-38.
- SMITH, P. & CONNOLLY, K. (1972). Interação social em crianças de idade pré-escolar. In: Blurton-Jones (Ed.), Estudos etológicos do comportamento da criança, Livraria Pioneira Editora, 1981.
- SMITH, P. (1974). Ethological Methods. In: Foss, B. (Ed.) New perspectives in child development, Harmondsworth: Penguin.
- STRAYER, F. (1980). Child ethology and the study of preschool social relations. In: Foot, H.; Chapman, A.; Smith, J. (Eds.), Friendship and social relations in children. New York: John Wiley and Sons Ltd.