

A REDE DE SIGNIFICAÇÕES E O ESTUDO DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO

A REDE DE SIGNIFICAÇÕES E O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Organizadoras: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Katia de Souza Amorim, Ana Paula Soares
da Silva & Ana Maria Almeida Carvalho

LISTA DE AUTORES EM ORDEM ALFABÉTICA

Ana Luiza Bustamante Smolka

É docente no Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp desde 1979. Graduiu-se em Filosofia pela PUC-RJ, tendo obtido o título de Mestre em Educação na Universidade do Arizona, onde trabalhou com Filosofia da Educação, e Educação Infantil e Ensino Fundamental. Doutora pela FE/UNICAMP. Pesquisadora do CNPq. Tem privilegiado como foco de investigação na última década, o desenvolvimento humano marcado pela história e pela cultura, tematizando questões relacionadas às práticas sociais e aos processos de significação, à dimensão semiótica e à produção de sentidos, à emoção, à memória, ao discurso.

E-mail: asmolka@unicamp.br

Ana Maria Almeida Carvalho

Professora associada (aposentada desde 1993) do Departamento de Psicologia Experimental do IPUSP. Graduação em Psicologia, Mestrado, Doutorado e Livre-docência pela USP. Pós-doutorado na Universidade de Sheffield, Inglaterra; estágios de intercâmbio na Universidade da Carolina do Norte (USA) e na Duke University (USA). Pesquisadora do CNPq desde 1983. Área de pesquisa principal: ontogênese do comportamento social da criança (especificamente interação criança-criança) sob enfoque etológico. Mantém intercâmbio com grupos de pesquisa das Universidades Federais da Bahia, Pernambuco, Pará e Sergipe; da UnB; da FFCLRP.

E-mail: amacarva@uol.com.br

Ana Paula Soares da Silva

É psicóloga, com mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto –USP (FFCLRP-USP). É docente dos cursos de Psicologia e Pedagogia, nas áreas de Desenvolvimento Humano e Educação Infantil, do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP. É membro do CINDEDI (Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil) e atualmente realiza pesquisas sobre construção da identidade a partir de contribuições da perspectiva narrativa.

E-mail: apssilva@ffclrp.usp.br

Carla Guanaes

É Psicóloga, Mestre em Psicologia e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP. Bolsista FAPESP, realizou em 2002 estágio de intercâmbio na Universidade de New Hampshire (USA), aprofundando seus estudos no campo do construcionismo social e processos psicoterápicos. Em seu projeto de Doutorado, busca estudar o grupo enquanto recurso terapêutico a partir do referencial construcionista social, focalizando o processo de produção e negociação de sentidos e a construção discursiva do self nos processos interativos situados no contexto grupal.

E-mail: cguanaes@bol.com.br

Caroline Eltink

É Psicóloga, Mestre em Psicologia e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP. Docente do curso de Psicologia da UNIP-Araraquá, trabalhando com a questão da constituição do sujeito nos processos de adoção.

E-mail: eltink@hotmail.com

Cláudia H. Diógenes Yazlle

É Psicóloga, Mestre na área de Saúde Mental pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP-USP), tendo trabalhado com os processos de inclusão/exclusão de crianças portadoras de paralisia cerebral na pré-escola.

E-mail: claudia_yazlle@yahoo.com.br

Cleido Roberto Franchi e Vasconcelos

É Biomédico e Pós-Doutor pelo Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP).

E-mail: cleido@online.uniaerp.br

Jaan Valsiner

É um psicólogo estoniano, imigrado nos Estados Unidos, professor e diretor do Frances L. Hiatt School of Psychology, da Clark University (Worcester – E.U.A.). Desenvolve trabalhos na área da Psicologia Cultural, atuando na interface com a Psicologia do Desenvolvimento. É editor da revista *Culture & Psychology* e também Editor do *Handbook of Developmental Psychology* (London: Sage, 2003).

E-mail: jvalsiner@clarku.edu

Joseane Bomfim

É psicóloga, com mestrado em Psicologia e doutoranda do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. É membro do CINDEDI (Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil), desde 1998, realizando pesquisas sobre organização do espaço em instituições infantis.

E-mail: jobomfim@homail.com

Katia de Souza Amorim

Psiquiatra infantil, Mestre em Psicologia (FFCLRP-USP) e Doutora na área de Saúde Mental (FMRP-USP). Atualmente, está desenvolvendo pós-doutorado em Psicologia do Desenvolvimento, junto ao Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI). Desenvolve pesquisas com foco na interface entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Cultural, trabalhando a partir da noção do corpo enquanto veículo de apreensão e expressão da cultura.

E-mail: katiamorim@uol.com.br

Leila Sanches Almeida

É Professora Adjunta do Departamento de Psicologia Geral e Experimental do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS) na UFRJ. Graduada em Psicologia (UFRJ), Mestre em Psicologia Social (ISOP/FGV-RJ) e Doutora em Saúde Mental (FMRP-USP). Área principal de pesquisa: construção de relações afetivo-sociais na primeira infância. Mantém intercâmbio como grupo de pesquisa do CINDEDI (FFCLRP-USP).

E-mail: lsalmeid@unisys.com.br

Mara I. Campos-de-Carvalho

É psicóloga, com mestrado e doutorado em Psicologia Experimental pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e pós-doutorado na Universidade de Rutgers – The State University of New Jersey. É pesquisadora do CNPq e docente do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Depto. de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP (FFCLRP-USP); é membro do CINDEDI (Centro de Investigação de Desenvolvimento Humano e Educação Infantil) desde seu início em 1990, realizando pesquisas sobre organização do espaço em instituições pré-escolares.

E-mail: mara@ffclrp.usp.br

Márcia Regina Bonagamba Rubiano

É psicóloga, professora doutora (aposentada desde 1995) do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP - USP, envolvida com a área educacional voltada para a infância, desenvolve trabalho voluntário de incentivo à leitura e escrita.

E-mail: marciarubiano@uol.com.br

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira

É professora titular do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP e Coordenadora do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), desde sua fundação em 1990. Graduada em Filosofia, com especialização em Psicologia Clínica e doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Londres. Pós-doutorado no Institute of Child Health, Londres e na École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. Pesquisadora 1A do CNPq. Área de pesquisa: Desenvolvimento Humano e Educação Infantil. Atualmente está coordenando uma investigação sobre Processos de Adoção, com vários projetos em andamento.

Email: mcrferre@usp.br

Nina Rosa do Amaral Costa

Doutoranda em Psicologia pela Universidade de São Paulo (apoio: FAPESP), mestre em Educação pela UNICAMP (apoio: FAPESP) é membro do Grupo de Estudo sobre Adoção do Centro de Investigação sobre o desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI). Vem desenvolvendo trabalhos de pesquisa relacionados à construção de sentidos de maternidade e paternidade em contextos de adoção.

E-mail: nina_rosa@hotmail.com

Reinaldo Furlan

É filósofo e docente do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Depto. de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP (FFCLRP-USP).

E-mail: reinaldof@ffclrp.usp.br

Tatiana Noronha de Souza

É pedagoga, mestranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. É membro do CINDEDI (Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil), desde 2000, participando de estudos sobre educação infantil em creches.

E-mail: tatii@hotmail.com

Telma Vitoria

É psicóloga formada pela F.F.C.L.R.P. - USP e mestra em Saúde Mental, pela F.M.R.P. - USP, trabalha há vinte anos na área da educação infantil. Trabalhou na creche Carochinha COSEAS/USP de Ribeirão Preto durante seus cinco primeiros anos de funcionamento. Participou da implantação do CINDEDI, atuando durante oito anos em pesquisas, assessorias e supervisões de estagiários. Atualmente coordena o Centro de Cultura e Educação Infantil - CECEI - da Caixa de Assistência dos Advogados de São Paulo - CAASP/OAB-SP, instalado no centro do município de São Paulo.

E-mail: telma@caasp.org.br

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

É professora-associada (aposentada) do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP. É membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e teve experiência em gestão de sistemas públicos de ensino. Sua atividade de pesquisa tem se voltado para o estudo das interações criança-criança e adulto-criança e, atualmente, para programas de formação de educadores de creches.

E-mail: zilmaoliveira@uol.com.br

LISTA DE DEBATEDORES POR ORDEM ALFABÉTICA

Ângela M. C. Uchoa de A. Branco – Universidade de Brasília

Carmem M. Craidy – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fernando Luiz González Rey – (Universidade de Havana-Cuba e Universidade de Brasília)

Maria Carmem S. Barbosa – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maria Isabel Pedrosa – Universidade Federal de Pernambuco

Mary Jane Spink – Pontifícia Universidade Católica – São Paulo

AGRADECIMENTOS

- FAPESP
- CNPq
- CAPES
- Creche Carochinha/COSEAS-USP
- Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP)
- Departamento de psicologia Experimental do IPUSP
- Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP
- Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental da FMRP-USP
- Agradecimentos à Profa. Marisa Japur, pela interlocução que vem estabelecendo conosco e à Débora C. Piotto, pela cuidadosa leitura e importantes sugestões na redação dos capítulos do livro.

PREFÁCIO
WHERE REALITY PREVAILS:
A NEW THEORETICAL SYNTHESIS FOR DEVELOPMENTAL SCIENCE

Jaan Valsiner

This book is a milestone—and this statement is not a compliment. It is a marker of the intellectual pleasures it provides a serious and thoughtful reader. It also is a basic achievement in the construction of knowledge-- in three ways.

First, it is an important achievement for the whole of contemporary developmental science that craves for new approaches to capture the reality of development—but often ends up with North-American type of “standardized measures” that no longer retain the qualities of the original phenomena. The reader of this book will find here a refreshing novelty of the freedom from the “measurement craze” that haunts most of psychology. Instead, careful treatment of truly real-life phenomena, and building of theoretical systems that fit those phenomena, is in evidence here. It is only too bad that most of the World is limited in their linguistic capacities to get to know the delicate web of concepts and phenomena covered in this collective treatise.

Secondly—this book is a result of at least two decades of careful work that unites theoretical and empirical facets of research in novel ways. Ever since my first arrival in Ribeirão Preto in 1989 when I first got to know “The Group” (now called CINDEDI) I have enjoyed the intellectual care and phenomenological sophistication of the work done in and around day care centers. It is very pleasant for me to see all that work now culminating in this book. I have thoroughly enjoyed discussion of complex ideas whenever I have met the members of the research team—in any place of the World, but particularly nicely in Ribeirão Preto itself where the pleasant breeze from the surrounding sugarcane fields, and the smoothness of *chopp* in the *Pinguim*, create a unique environment for intellectual endeavours. Our discussions over the years have been substantive, intense, filled with creative tension and constructive disagreements—all of which are signs of true science in the making.

Thirdly, this book is a milestone for all developmental psychology in Brazil—precisely because its implications go far beyond the Brazilian context. The network of signification is a new idea—carefully crafted by its collective of authors on the basis of the

best traditions of developmental thought of the 20th century—that of Lev Vygotsky, Henri Wallon, Mikhail Bakhtin, and John Bowlby. Yet what the authors do in this book transcends the ideas of their predecessors, and creates a new synthesis that leads the field of developmental science of our present time. To me it is a clear indicator of the truly international nature of progress of science—no single country has a monopoly on breakthroughs. Sure, some countries create more affluent conditions for science than others—but creativity does not come from affluence. In science—like in art—it is the creative impulse of the creators that matters. They proceed—often against serious economic or political limitations put over their efforts—to create their ideas, and plans for innovative practices. This was the case in Russia or Germany in the 1920s (and later)—the economic chaos of that decade created incredibly innovative new perspectives in the social sciences. Brazil has had its own tumultuous social history—something with which all Brazilian intellectuals are in inevitable personal dialogues. These dialogues may not be easy—but they are real, and through that—give the dialoguers the strength and stamina to understand complex realities. In contrast, the Hollywoodized realm of North American or European social sciences of recent decades may have hard time relating to the complexity of the Worlds. There is little for the Worlds—be these considered “first” or “second” or “third” by some unknown nomenclature—have very little to learn from the conventionalized superficiality of the “normal science” of psychology, sociology, or education.

It probably is the case that revolutionary breakthroughs in ideas come from amidst social turmoil — while the accumulation of evidence in the “normal science” is of course most easy under conditions of relative affluence. Sometimes I (half)joke that for any government— if it is afraid of the dangers research in social sciences might bring to its existence—the best way is to provide lavish funding for research projects that are far removed from the sensitive areas of reality. The eager social scientists become involved in their research efforts, which are successful in grandiose ways—but completely futile for any social change.

The work presented in this book is none of this kind. Instead of grandiose success of “contributing to the literature” (see Valsiner¹, on the vicissitudes of “democracy of the literature”), the work on the network of significations creates a new perspective—which will create its own “literature”. Hopefully, that “literature” will be free of the dangerous tendencies of too close following of recognized “guru figures” in psychology—so that the following of

¹ Valsiner, J. (2000). Entre a "Democracia da Literatura" e a paixão pela compreensão: Entendendo a dinâmica do desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 2, 319-325.

the *Rede de Significações* will not become yet another glorification of personages perspectives. Contemporary socio-cultural perspectives are uncomfortably full of glorifications of Vygotsky, Piaget, Bakhtin, Bourdieu, Werner, Gadamer, and other good thinkers of that caliber. But the crucial point is to understand that even the most creative contributor to science is most often creating incomplete—yet creative—ideas. Such incompleteness is inherently motivating—it allows for new generations of users of these ideas re-construct them for new tasks of understanding. That process of understanding never ends—and constitutes the network of meanings for us all in the humble service to the basic understanding of Life, Human Beings, and their Worlds.

Worcester, Ma., USA

April, 2003

PREFÁCIO

ONDE A REALIDADE PREVALECE: UMA NOVA SÍNTESE TEÓRICA PARA A CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO

Jaan Valsiner

Este livro é um marco – e esta afirmação não é um elogio. É um marco do prazer intelectual que oferece a um leitor sério e reflexivo. É também uma realização fundamental na construção do conhecimento – de três maneiras.

Em primeiro lugar, é uma realização importante para toda a ciência contemporânea sobre desenvolvimento que busca novas formas de capturar a realidade do desenvolvimento – mas que freqüentemente acaba nos tipos de “medidas padronizadas” norte-americanos que não preservam as qualidades dos fenômenos originais. O leitor deste livro encontrará aqui uma novidade revigorante em comparação com a “mania de mensuração” que persegue a maior parte da psicologia. Em seu lugar, evidenciam-se aqui um tratamento cuidadoso de fenômenos da vida real, e a construção de sistemas teóricos que se ajustam a esses fenômenos. É uma pena que a maior parte do mundo esteja limitada em sua capacidade lingüística para conhecer a delicada teia de conceitos e de fenômenos abordados nesta obra coletiva.

Em segundo lugar, este livro é o resultado de pelo menos duas décadas de trabalho cuidadoso que reúne de forma inovadora facetas teóricas e empíricas da pesquisa. Desde a minha primeira visita a Ribeirão Preto, em 1989, quando conheci “O Grupo” (hoje intitulado CINDEDI), apreciei o cuidado intelectual e a sofisticação fenomenológica do trabalho realizado em creches e a respeito delas. É muito prazeroso para mim presenciar a culminância desse trabalho neste livro. Desfrutei imensamente a discussão de idéias complexas sempre que encontrei os membros do grupo – em várias partes do mundo, mas particularmente em Ribeirão Preto, onde a brisa gostosa dos canaviais e a suavidade do *chopp* do *Pingüim* criam um ambiente muito especial para empreendimentos intelectuais. Ao longo dos anos, nossas discussões têm sido substantivas, intensas, cheias de tensão criativa e de desacordos construtivos – sinais de ciência em construção.

Em terceiro lugar, este livro é um marco para a psicologia do desenvolvimento no Brasil – exatamente porque suas implicações transcendem o contexto brasileiro. A rede de

significação é uma idéia nova – cuidadosamente formulada por seu coletivo de autores com base nas melhores tradições do pensamento sobre desenvolvimento ao longo do século XX – Lev Vygostyky, Henri Wallon, Mikhail Bakhtin e John Bowlby. No entanto, os autores deste livro transcendem as idéias de seus predecessores e criam uma nova síntese que orienta o campo da ciência do desenvolvimento em nossa época. Para mim, este fato indica claramente a natureza realmente internacional do progresso da ciência – nenhum país tem o monopólio das inovações. Certamente alguns países têm condições mais afluentes para a ciência – mas a criatividade não decorre da afluência. Na ciência – tal como na arte – o que importa é o impulso criativo dos criadores. Eles continuam – muitas vezes enfrentando sérias limitações econômicas ou políticas – a criar suas idéias e seus projetos de práticas inovadoras. Isto ocorreu na Rússia e na Alemanha na década de 20 (e mais tarde) – o caos econômico dessa década criou perspectivas incrivelmente novas nas ciências sociais. O Brasil também tem uma história social tumultuada – com a qual, inevitavelmente, todos os intelectuais brasileiros têm que dialogar pessoalmente. Esses diálogos podem não ser fáceis – mas são reais, e por isso dão aos parceiros de diálogo a força e a estamina para compreender realidades complexas. Em contraste, o mundo hollywoodiano das ciências sociais norte-americanas e européias pode ter tido dificuldade para se relacionar com a complexidade dos Mundos. Há pouco o que compreender sobre os Mundos – sejam eles considerados “primeiro” ou “segundo” ou “terceiro” de acordo com uma nomenclatura ambígua – a partir da superficialidade convencional da “ciência normal” da psicologia, da sociologia ou da educação.

É provável que revoluções nas idéias ocorram em meio a tumultos sociais – ao passo que a acumulação de evidências da “ciência normal” é fácil, evidentemente, em condições de relativa afluência. Às vezes brinco (mais ou menos) que se um governo tem medo das possíveis conseqüências da pesquisa em ciências sociais, a melhor defesa seria dar recursos abundantes para projetos de pesquisa bem distanciados de áreas sensíveis da realidade. Os cientistas sociais se envolveriam em esforços ambiciosos e grandiosos de pesquisa – totalmente fúteis em termos de mudança social.

O trabalho apresentado neste livro não tem nada a ver com essa imagem. Ao invés de “contribuir para a literatura” (ver Valsiner², sobre as vicissitudes da “democracia da literatura”), o trabalho sobre a rede de significações cria uma nova perspectiva – que criará sua própria literatura. Esperemos que essa “literatura” esteja livre das perigosas tendências de

² Valsiner, J. (2000). Entre a "Democracia da Literatura" e a paixão pela compreensão: Entendendo a dinâmica do desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 2, 319-325.

seguir de perto “gurus” reconhecidos da psicologia – de modo que o desenvolvimento da Rede de Significações não se torne uma nova glorificação de personagens – ou de perspectivas. As perspectivas socioculturais contemporâneas estão desconfortavelmente repletas de glorificações de Vygotsky, Piaget, Bakhtin, Bourdieu, Werner, Gadamer, e outros grandes pensadores do mesmo calibre. Mas o importante é compreender que o cientista mais criativo cria, em geral, idéias incompletas – ainda que criativas. Essa incompletude é inerentemente motivadora – ela permite que novas gerações de usuários dessas idéias as reconstruam para novas tarefas de busca de compreensão. Esse processo de compreensão é interminável – e constitui a rede de significados para todos nós que, humildemente, procuramos servir à compreensão da Vida, dos Seres Humanos e de Seus Mundos.

Worcester, Ma., EUA

Abril, 2003

SUMÁRIO

REDE DE SIGNIFICAÇÕES: UMA NOVA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Organizadoras: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Katia de Souza Amorim, Ana Paula Soares da Silva & Ana Maria Almeida Carvalho

Apresentação. Onde a realidade prevalece: Uma nova síntese teórica para a ciência do desenvolvimento Pg.08

Jaen Valsiner

Introdução - Tecemos a RedSig e este livro seguindo a receita do poeta... Pg.16

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira

PARTE 1

Capítulo 01. Rede de Significações: alguns conceitos básicos Pg.24

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Katia de Souza Amorim & Ana Paula Soares da Silva

Capítulo 02. Sentido e significação

- ***Parte A: Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações – Ana Luiza B. Smolka Pg.42***

- ***Parte B: Corpo, sentido e significação – Reinaldo Furlan Pg.60***

PARTE 2

Capítulo 03. Discutindo o conceito de “Jogos de Papel”: uma interface com a “teoria do posicionamento” Pg.70

Zilma Moraes Ramos de Oliveira, Carla Guanaes & Nina Rosa do Amaral Costa

Capítulo 04. Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento humano Pg.88

Ana Paula Soares da Silva, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira & Ana Maria Almeida Carvalho

Capítulo 05. A matriz sócio-histórica Pg.105

Katia de Souza Amorim & Maria Clotilde Rossetti-Ferreira

Capítulo 06. Múltiplas perspectivas na análise de crianças brincando em creche Pg.136

Cleido Roberto Franchi e Vasconcelos & Maria Clotilde Rossetti-Ferreira

PARTE 3

Capítulo 07. Processos de adaptação de bebês à creche Pg.154

Katia de Souza Amorim, Caroline Eltink, Telma Vitoria, Leila Sanches Almeida & Maria Clotilde Rossetti-Ferreira

Capítulo 08. Organização de ambientes infantis coletivos como contexto de desenvolvimento Pg.185

Mara Ignez Campos-de-Carvalho, Joseane A. Bomfim & Tatiana Noronha de Souza

Capítulo 09. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças Pg.208

Ana Maria Almeida Carvalho & Márcia Regina Bonagamba Rubiano

Capítulo 10. A RedSig como recurso metodológico na investigação do processo de inclusão de crianças portadoras de paralisia cerebral na pré-escola Pg.234

Cláudia H. Diógenes Yazlle, Katia de Souza Amorim & Maria Clotilde Rossetti-Ferreira.

PARTE 4

Comentários - Parte 1

- Algumas considerações sobre a Parte 1 do livro Rede de Significações Pg.267

Carmem M. Craidy

Comentários - Parte 2

- De longe e de perto: os paradoxos da rede de significação Pg. 270

Mary Jane Spink

- Compromisso com a complexidade Pg. 276

Maria Carmen Silveira Barbosa

Comentários - Parte 3

- Utilizando a rede num estudo de contextos de desenvolvimento Pg.282

Ângela Uchoa Branco

- Rede de Significações: um debate conceitual e empírico Pg.287

Maria Isabel Pedrosa

Comentários Finais: Tecendo a Rede de Significações: fios e alinhavos Pg.296

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Katia de Souza Amorim, Ana Paula Soares da Silva & Ana Maria Almeida Carvalho.

TECEMOS A REDSIG E ESTE LIVRO SEGUINDO A RECEITA DO POETA**Maria Clotilde Rossetti-Ferreira****TECENDO A MANHÃ****João Cabral de Melo Neto**

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.*

*De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.*

*A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

A perspectiva da *Rede de Significações (RedSig)* apresentada neste livro vem sendo tecida a múltiplas mãos, em um trabalho conjunto de vários anos.

Ela resulta do esforço dos participantes do CINEDI³ em integrar suas atividades de pesquisa com um efetivo envolvimento profissional na área de educação infantil,

³ Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

fundamentados em uma visão sócio-histórica do desenvolvimento humano (Vygotsky, 1991, 1993; Wallon, 1986).

A forma mais habitual de investigarmos os processos de desenvolvimento humano em seus variados contextos tem sido analisar os modos como determinada cultura entende a educação de seus membros e estrutura as práticas sociais cotidianas em instituições de educação infantil. Temos focalizado, em especial, as interações que se dão dentro delas, e a importante e complexa relação entre a família, as educadoras e a creche ao compartilharem o cuidado / educação da criança.

Assumindo o compromisso de promover melhores condições de desenvolvimento para as crianças pequenas que freqüentam creches e pré-escolas, temos empreendido um trabalho tanto de formação de profissionais de nível técnico e universitário, como de assessoria a várias instituições e secretarias, com participação ativa em movimentos regionais e nacionais de luta pela melhoria da qualidade da educação infantil no país.

Essas atividades práticas e o intercâmbio extremamente rico que temos mantido com inúmeros profissionais da área, em especial com os da Creche Carochinha – COSEAS - USP, que têm sido nossos parceiros freqüentes e cuja instituição tem sido cenário de várias de nossas pesquisas, propiciaram um aprofundamento das discussões do grupo a respeito de diversos estudos empíricos em andamento.

O projeto de pesquisa que marca o início da construção da *RedSig* foi o *Processo de adaptação de bebês e suas famílias à creche* (Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória, 1994). Tratava-se de uma situação com a qual o grupo estava bastante familiarizado, tendo em vista que já produzira artigos e um vídeo a respeito do assunto, utilizados na formação de profissionais da área.

Ele se estruturou como projeto a partir de uma oportunidade única de investigação. Uma turma de 26 bebês, de menos de 18 meses, começaria a freqüentar a Carochinha, a partir de março de 1994. Instigados e apoiados por Ana Mello, diretora da Carochinha e membro ativo do CINDEDI, assim como pelos funcionários da Creche, elaboramos um projeto amplo de pesquisa para acompanhar por um ano o processo de integração dos bebês, suas famílias e as educadoras, na creche. Os registros da situação foram feitos através de entrevistas com mães, educadoras e técnicos da creche e gravações em vídeo dos bebês durante seus três primeiros meses no berçário. A equipe técnica e as educadoras das novas turmas atuaram como pesquisadores auxiliares, registrando, no decorrer daquele ano e no início de 1995, o estado de saúde e o comportamento das crianças frente ao novo ambiente e às várias rotinas.

Montou-se, então, uma extensa base de dados no computador, denominada ADAPTA, com o objetivo de tornar os vários registros disponíveis para diferentes pesquisas do grupo.

Deparamos com o desafio de analisar uma situação de encontro entre contextos diversos (família / creche / trabalho), em que várias pessoas estavam direta ou indiretamente envolvidas, cada qual com suas perspectivas próprias. Isso nos obrigou, em um primeiro momento, a explorar os diversos prismas de análise possíveis, elaborando e sistematizando novas maneiras de investigação que propiciassem uma visão original, dinâmica e inclusiva a respeito do processo.

Esse trabalho não apenas apoiou-se no diálogo já iniciado entre teoria, pesquisa e práxis, mas também enriqueceu-o, pois exigiu do grupo um contínuo aprofundamento teórico-metodológico que possibilitasse lançar novos olhares sobre a situação. Passamos a buscar paradigmas mais adequados à análise da complexidade de elementos de ordem pessoal, relacional e contextual que interagiam no processo de desenvolvimento dos bebês, de seus familiares e das educadoras, desde o ingresso na creche e ao longo de todo o período de frequência, uma vez que tal processo se mostrava marcado por interações cheias de contradições, conflitos e confrontos.

Reconhecer e buscar compreender a complexidade, abrindo-se à diversidade, às múltiplas perspectivas possíveis, às várias vozes que ecoam, constitui uma tendência atual não apenas nas ciências humanas e sociais, mas também nas exatas e biológicas (Kuhn, 1962, Morin, 1996). Na psicologia, e mais especificamente na psicologia do desenvolvimento, a preocupação mais evidente refere-se a apreender e a analisar os fenômenos complexos em suas múltiplas dimensões, de maneira integrada e inclusiva, numa visão geralmente referida como sistêmica. Os usos e interpretações da abordagem sistêmica, entretanto, variam muito.

Alguns pontos razoavelmente consensuais podem ser apontados:

- o foco inicial no indivíduo amplia-se para as pessoas em interação.
- a tendência de olhar sob uma perspectiva apenas unidirecional a influência de uma pessoa sobre a outra é superada pelo reconhecimento da interdependência entre as diferentes pessoas e da reciprocidade e sinergismo entre elas.
- a preferência pelo estudo do sujeito em situações de laboratório, tendo em vista assegurar um maior controle de variáveis, é substituída por uma visão ecológica, a qual requer uma investigação do desenvolvimento situado, em contexto. Nela, a interdependência e a mútua e contínua constituição e transformação da pessoa e do seu ambiente devem ser levadas em conta.

O autor que melhor representa essa visão ecológica e sistêmica na Psicologia do Desenvolvimento é Urie Bronfenbrenner (1977, 1993). Ele concebe os contextos de desenvolvimento das pessoas como sistemas de estruturas aninhadas, interdependentes e em recíproca interação. Tais contextos abrangem desde políticas, ideologias e órgãos de governo, em um nível mais macro, até situações de interação face a face, denominadas de *microsettings*. Bronfenbrenner formula sua proposta ecológica do desenvolvimento humano a partir da avaliação de vários projetos de pesquisa realizados por outros pesquisadores, com grandes amostras e complexas análises transversais e multifatoriais dos eventos e situações (Bronfenbrenner, 1979). O título das primeiras apresentações de nosso projeto amplo, “*O sistema dinâmico no qual ocorre o processo de adaptação da criança e da família à creche*” (.....), denota bem a ênfase inicial no caráter sistêmico desse processo, propondo uma análise inclusiva e dinâmica dos vários fatores envolvidos, de maneira semelhante à proposta por Bronfenbrenner. Todavia, como já referimos, a base empírica de dados das investigações do CINDEDI, que deu origem à perspectiva teórico-metodológica da *Rede de Significações* (RedSig), é de natureza bastante diversa. Partindo de estudos de caso com pequenas amostras e uma extensa e diversificada base de dados, tendíamos a olhar a situação a partir de diferentes prismas, de perspectivas variadas. Além disso, ainda que de curta duração, nossos estudos eram longitudinais, buscando apreender os processos de transformação das pessoas e dos contextos.

A análise microgenética desses processos, por outro lado, deixou claro que explorar os vários fatores envolvidos, embora importante, era menos relevante do que investigar a sua forma de articulação, nas situações específicas, o que promove significações diversas e, muitas vezes, inesperadas. Esta pista, obtida através da análise dos dados empíricos, levou-nos a considerar os atos de significação como centrais ao processo de desenvolvimento, de maneira semelhante à proposta por Bruner (1997).

O requerer e depender por longo tempo de outros para sobreviver e tornar-se uma pessoa faz do humano um ser dialógico por natureza. Essa dialogia, essa necessária relação com os outros, é concebida como atravessada pela linguagem, pela cultura e pela interpretação que uma pessoa faz da outra e da situação. Como os parceiros de interação são vários, assim como são variados os papéis ou posições que atribuem ou assumem um em relação ao outro, múltiplas são as interpretações da pessoa para o mundo e do mundo para a pessoa. Isto possibilita a construção de sentidos diversos e até mesmo contraditórios a respeito de um mesmo fenômeno ou situação.

Para integrar essa visão dialética e discursiva às nossas análises do processo em investigação, buscamos novos paradigmas de observação, aproximando-nos da metáfora de rede, a qual vem sendo extensamente usada em diferentes áreas de conhecimento e tecnologia.

Passamos, então, a compreender e analisar a adaptação de bebês, de suas famílias e de educadoras na creche e, mais amplamente, os processos de desenvolvimento, como se dando a partir de re-configurações de uma rede de significações. Esta seria composta por elementos de ordem pessoal, relacional e contextual, atravessados pela cultura, ideologia e relações de poder, isto é, pelo que denominamos de matriz sócio-histórica, de natureza semiótica e polissêmica, a qual tem concretude e se atualiza continuamente no aqui e agora da situação, ao nível dialógico das relações.

Definida dessa forma, a perspectiva da *Rede de Significações (RedSig)* nos permitiu integrar de forma dinâmica elementos diversos, propondo-se a contemplar micro e macrodimensões numa perspectiva evolutiva e histórica. Com ela, busca-se superar falsas polaridades entre biológico / natural e social, universalidade e singularidade, permanência e ruptura, determinismo e indeterminismo, emoção e cognição, corpo e mente, interno e externo, semiótico e concreto, sujeito autônomo ou assujeitado, de maneira a tratá-los sempre de forma integrada. Aceitando a contradição, o conflito ou a oposição como inerentes ao processo de desenvolvimento, busca-se integrar essas várias polaridades como constitutivas dos fenômenos em estudo.

Nos processos de desenvolvimento humano, no constante devir das situações, a cada momento há ocorrência de novos eventos, re-configurando-se a *RedSig*, com novos papéis ou posições sendo atribuídos / assumidos pelas pessoas em interação.

Em um movimento alternado, do tipo figura e fundo, re-configuram-se a *RedSig* e os limites e as possibilidades dos comportamentos das pessoas e de seu desenvolvimento, com emergência de novas emoções e significações.

Certas questões, no entanto, incomodavam ao grupo, tanto na reflexão teórica, como na análise dos dados empíricos. A re-configuração da rede poderia ocorrer em qualquer momento e direção? Estaríamos assumindo uma postura relativista quanto aos processos de significação e aos percursos de desenvolvimento, propondo que qualquer sentido é possível e que todas as configurações da *RedSig* são equiprováveis? Ou seria necessário propor e verificar como se davam os limites e possibilidades para essa variabilidade?

Aproximando-nos do conceito de *constraints*, conforme inspirado em Waddington (1957) e utilizado por Valsiner (1987), passamos a identificar esses limites e possibilidades pelo que vimos denominando de circunscrição ou circunscritores. No processo de contínua

reorganização da *RedSig*, os circunscritores são propostos como configurações que tendem a emergir mais facilmente como figura, com exclusão de outras, demarcando assim certas possibilidades e limites aos processos de significação e aos papéis ou posições a serem atribuídos ou assumidos pelas pessoas nas situações. Assim, elementos pessoais, histórico-culturais e contextuais, em sinérgica interação, circunscrevem certas possibilidades de configuração da rede de significações e não outras. As pessoas, tanto crianças como adultos, no entanto, não são passivamente submetidas a essas circunscrições, negociando a cada momento, de maneira pessoal e única, as posições ou os papéis a serem atribuídos ou assumidos nas várias situações.

Dessa forma, propomos que as re-configurações da *RedSig* e, em última instância, os próprios processos de desenvolvimento sejam compreendidos como simultaneamente determinados e indeterminados.

Elaborado para apresentar a perspectiva teórico-metodológica da *Rede de Significações*, o livro preserva certas marcas de seu processo de construção. Talvez a mais característica delas seja a unidade na diversidade que, a nosso ver, deveria ser própria da Universidade. Profissionais com diferentes formações – Psicologia, Biologia, Medicina, Filosofia, Pedagogia, Terapia Ocupacional, Nutrição, Auxiliar de Enfermagem – participaram do grupo e atualmente o integram. E o diálogo se enriquece e amplia com os vários interlocutores externos que têm vindo debater conosco nas Reuniões Científicas Anuais do CINDEDI, as quais vêm ocorrendo há sete anos.

O auxílio da FAPESP a três Projetos Temáticos sucessivos possibilitou a construção da infra-estrutura necessária e das condições adequadas para o trabalho dos vários participantes do grupo de pesquisa e para o desenvolvimento integrado tanto dos projetos coletivos, como dos subprojetos individuais. Possibilitou também a organização e a manutenção das reuniões anuais e a participação de membros do grupo em congressos nacionais e internacionais.

Os confrontos de opiniões entre os pesquisadores do grupo e destes com os debatedores convidados foram freqüentes, dando oportunidade para discussões extremamente ricas. Delas resultaram avanços que, no entanto, nem sempre foram no sentido de chegar a pontos de acordo, mas sim de evidenciar com clareza as divergências.

O segundo capítulo do livro, por exemplo, sobre Significação e Sentido, explicita claramente essas divergências, subdividindo-se em dois textos de autores que abordam o tema de maneiras diversas e contrastantes. Já as autoras do Capítulo 3, sobre Papel e

Posicionamento, embora preservando suas visões diversas, conseguiram integrá-las em um texto único.

Aliás, antes de apresentar a estrutura do livro, cabe apontar que a perspectiva da *Rede de Significações* encontra-se ainda em processo de construção. Várias questões permanecem em aberto, como será pontuado no capítulo final. Na realidade, este livro marca um momento do grupo de pesquisa e até evidencia diferentes formas e níveis de apreensão e utilização da *RedSig* por seus vários membros. Alguns elaboraram a perspectiva e a incorporaram em todas as fases de seus estudos. Outros recorrem a ela enquanto instrumento na construção de seu *corpus* e, outros, ainda, utilizam-se dela apenas para explorar e interpretar seus resultados. Essas diferenças podem ser apreendidas pelos leitores, ao compararem o uso da perspectiva nos diferentes capítulos.

O livro é composto de quatro partes, com debatedores específicos comentando e discutindo o conjunto de capítulos de cada uma delas. Esse formato segue aquele que foi utilizado no desenvolvimento da perspectiva quando, a cada início de ano, realizava-se um encontro científico ao qual eram convidados debatedores externos para criticar e discutir a evolução dos trabalhos de pesquisa do grupo.

Na primeira parte do livro, composta por dois capítulos, é feita uma apresentação geral da perspectiva da *Rede de Significações*. O Capítulo 1 introduz a perspectiva em seus vários aspectos. Elaboramos o Capítulo 2 usando uma estrutura combinada para preservar as divergências que surgiram no grupo com respeito ao que entendemos por *significações*. O texto de Ana Luiza B. Smolka (Faculdade de Educação da UNICAMP) fundamenta-se na visão dialética marxista de Vygotsky, propondo uma clara distinção entre esses dois conceitos. Já o texto de Reinaldo Furlan (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo) apresenta uma leitura mais apoiada em Merleau Ponty, que aproxima o *sentido* do *significado*.

Na segunda parte do livro, são explicitados e discutidos, em outros quatro capítulos, alguns conceitos relevantes à perspectiva da *RedSig*. O Capítulo 3 explicita os conceitos sobre *jogos de papel e posicionamento* e tem por objetivo preservar e estabelecer uma rica interlocução com duas diferentes maneiras de analisar uma questão central à *RedSig*, cada uma assentada em diferentes tradições. Zilma M.R.de Oliveira, contínua colaboradora nossa na construção de novas maneiras de conceber e analisar o desenvolvimento da criança pequena, apresenta sua proposta dos *jogos de papel*, apoiada particularmente em Vygotsky, Wallon, Mead e em toda a tradição sociogenética de autores europeus do começo do século XX. Nina Rosa de Amaral Borges e Carla Guanaes introduzem no capítulo uma discussão

mais recente e mais vinculada à área de Psicologia Social, apresentando os conceitos de *posição e posicionamento*, tendo como referência básica as teorizações de Rom Harré e colaboradores.

A estrutura dos Capítulos 4 e 5 trazem a discussão sobre *circunscritores e matriz sócio-histórica*, ambos fundamentais para a análise do desenvolvimento humano a partir da *RedSig*. E, o capítulo 6 aborda a *interação de bebês a partir de diferentes perspectivas* – pesquisa desenvolvida por Cleido Vasconcelos quando mergulhado em estudos sobre a *RedSig* e sobre a *Biologia do Conhecer*, de Humberto Maturana.

A terceira parte do livro é composta por quatro capítulos e reúne alguns estudos empíricos que, de alguma forma, utilizaram a perspectiva da *RedSig* na construção de seu *corpus* e/ou em sua análise e interpretação. O Capítulo 7 apresenta o estudo sobre *adaptação de bebês, suas famílias e educadoras à creche*, em que teve início a construção da *RedSig*. Segue-se o Capítulo 8, sobre *organização de ambientes infantis coletivos* – tema de vários projetos de pesquisa do CINDEDI, sob a coordenação de Mara Ignez de Campos Carvalho. No Capítulo 9, Ana Almeida Carvalho e Márcia R. Bonagamba Rubiano reúnem vários dados de pesquisa numa discussão sobre *vínculo e compartilhamento* na brincadeira de crianças. O Capítulo 10, de Claudia H. Yazlle e colaboradoras, discute episódios usados para investigar a *inclusão da criança portadora de paralisia cerebral na pré-escola*.

Na Parte 4, são apresentados os comentários de debatedores convidados. A Parte 1 é comentada por Fernando L. G. Rey (Universidade de Havana-Cuba e Universidade de Brasília) e Carmem M. Craidy (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). A Parte 2 conta com Mary Jane Spink (Pontifícia Universidade Católica-SP) e Maria Carmen Silveira Barbosa (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) como debatedoras. E, a Parte 3, é debatida por Ângela Branco (Universidade de Brasília) e Maria Isabel Pedrosa (Universidade Federal de Pernambuco). Todos sempre foram ativos interlocutores no desenvolvimento da *RedSig*, ao longo desses vários anos.

No Capítulo final, as organizadoras do livro discutem contribuições e questionamentos que a perspectiva da *Rede de Significações* pode trazer para a área da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação Infantil. E, encerram o livro apresentando perspectivas futuras e possíveis ampliações de estudos e pesquisas sobre temáticas diversas, que poderiam beneficiar-se com a utilização da mesma perspectiva teórico-metodológica.

PARTE 1

Capítulo 1 *REDE DE SIGNIFICAÇÕES*: ALGUNS CONCEITOS BÁSICOS

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Katia de Souza Amorim & Ana Paula Soares da Silva

A perspectiva teórico-metodológica da *Rede de Significações (RedSig)* vem sendo elaborada de forma a constituir uma ferramenta capaz de auxiliar tanto nos procedimentos de investigação, como na compreensão do processo de desenvolvimento humano. Estes processos, como será mais detalhado adiante, são concebidos como se dando durante todo o ciclo vital, *nas e através das* múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas, em contextos social e culturalmente organizados.

Os principais pilares teóricos desta perspectiva encontram-se em autores sócio-históricos ou histórico-culturais, como Vygotsky (1991; 1993), Wallon (in Werebe & Nadel-Brulfert, 1986), Valsiner (1987, 1997) e Bakhtin (1981, 1997, 1999). Em função de diversas questões conceituais que têm emergido durante a construção da perspectiva, a interlocução teórica vem se ampliando, passando a abranger autores de orientações mais variadas, tanto da Psicologia do Desenvolvimento, como Social (Brockmeier & Carbaugh, 2001; Bronfenbrenner, 1977, 1996; Bruner, 1997; Gergen, 1994; Harré & Langenhove 1999; Spink, 1999).

Conforme referido, na Introdução deste livro, essa perspectiva veio se delineando gradativamente, ao longo dos últimos anos, através do diálogo entre pressupostos teóricos e estudos empíricos no campo da Psicologia do Desenvolvimento e de uma prática de intervenção, especialmente na área da educação infantil.

Originária da inter-relação desses vários interesses, a perspectiva da *Rede de Significações* propõe que o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica. Estes elementos são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente, através de cuja articulação, aspectos das pessoas em interação e dos contextos específicos constituem-se enquanto partes inseparáveis de um processo em mútua constituição. Desta forma, as pessoas encontram-se *imersas em, constituídas por e submetidas a* essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio

desenvolvimento, ao desenvolvimento das outras pessoas em seu entorno e da situação em que se encontram participando.

O modo como o desenvolvimento é circunscrito depende da variabilidade e dos significados que emergem, diante da articulação dos elementos ligados às várias pessoas em interação dentro de um contexto específico. Essa articulação / circunscrição é compreendida, no entanto, como se alterando continuamente, em função do tempo e dos eventos, compondo novas configurações e novos percursos possíveis.

A complexidade dos processos de desenvolvimento, sua flexibilidade e dinâmica, suas transformações e delimitações, levaram-nos a recorrer à metáfora de **rede**. Nesse sentido, a qualidade situada e processual das interações nos fez assumir que a apreensão do nosso objeto de estudo – desenvolvimento humano – só se torna possível se consideradas as relações às quais ele se encontra articulado, pertencente e submetido e, principalmente, o modo de atualização dessas relações. Por concebermos, ainda, que a rede de significados e sentidos presentes na ação de significar o mundo, o outro e a si mesmos, efetivada no momento interativo, estrutura um universo semiótico, acabamos por denominá-la de perspectiva da **Rede de Significações**.

Como o próprio nome da perspectiva faz alusão, posicionamo-nos no mesmo campo de idéias daqueles que acreditam na natureza discursiva e no caráter semiótico da constituição humana. Esse posicionamento destaca a centralidade das interações nos processos de produção e transação dos significados e sentidos, na co-construção do ato, na ação de significar (significa-ação), na constituição e no desenvolvimento das pessoas.

Considerando a complexidade em que os processos de desenvolvimento humano ocorrem, nossa meta tem sido buscar compreender *quais* e *como* os vários elementos (interacionais – pessoais – contextuais) participam desses processos. Apesar de compreendermos a indissociabilidade desses vários elementos, nós os temos didaticamente separado, no sentido de explicitar seus fundamentos teóricos, de modo a contribuir com o processo de construção do conhecimento pelo pesquisador.

Campos interativos dialógicos

Os campos interativos ocupam, dentro da perspectiva proposta, um lugar de destaque, sendo concebidos como centrais ao e fundantes no processo de desenvolvimento humano. Essa importância é atribuída desde a concepção, já que a sobrevivência do bebê só é garantida pela sua relação com o outro social. Essa necessidade do outro se relaciona ao fato de que, dentre todas as espécies, o bebê humano é aquele que nasce com maior imperícia, imaturidade

e incompletude, sendo incapaz de sobreviver sozinho. É essa incompletude do bebê que leva à necessidade íntima do outro, da sua assistência constante, sendo vital a relação com um parceiro da espécie (Wallon, in Werebe & Nadel-Brulfert, 1986).

Apesar de reconhecermos a prolongada imaturidade do bebê, entendemos que a relação com o outro é construída dialogicamente, garantida por uma filogenética otimização da expressividade emocional do bebê humano. Nesse sentido, este seria dotado, desde o nascimento, de um repertório biológico complexo, com um grau de organização perceptiva e expressiva, com a emoção permitindo estabelecer e maximizar um intercâmbio com o outro social, revelando-se como constitutiva na formação do vínculo com o outro (Fogel, 1993; Carvalho, 1998; Bussab & Ribeiro, 1998). Essa competência do recém-nascido, no entanto, só tem relevância já que os outros são capazes de ser mobilizados e (re)agir à emoção, no interior das relações estabelecidas. Entende-se, assim, que a díade bebê – outro tenha evoluído filogeneticamente como um sistema interativo (Carvalho, 1983).

No âmago da construção das relações bebê – outro, este *outro* social passa a inserir a criança em contextos ou posições sociais, agindo como seu mediador. É este *outro* que completa e interpreta o bebê para o mundo e o mundo para ele. É através do *outro* e dos movimentos deste *outro* que suas primeiras atitudes tomam forma (Wallon, in Werebe & Nadel-Brulfert, 1986).

Considerando-se a natureza dialógica dessas relações, diz-se que, ao nascer um bebê, simultaneamente nasce uma mãe, um pai, um irmão, um tio, etc. E é, também, através da relação com o bebê, que os papéis destes outros são assumidos ou rejeitados, que suas ações se completam, que suas atitudes tomam forma e adquirem significados (Rossetti-Ferreira, Amorim & Vitória, 1997).

Na sociedade atual, este “outro”, no início da vida, é geralmente a mãe e/ou pai, embora outras pessoas possam assumir ou compartilhar com os familiares esse lugar, como os avós, tios, padrastos, madrastas, irmãos, vizinhos, babás, educadoras de creches e pré-escolas, professoras, etc. São esses vários *outros*, através de suas interações com a criança dentro de ambientes social e culturalmente organizados, que favorecem certas condições e direções para o desenvolvimento da criança. Estas direções são dimensionadas durante o processo de socialização, concretizam-se em determinados contextos e resultam de uma maneira de conceber e objetivar as expectativas para aquela criança específica.

As relações sociais são consideradas como fundantes não só nos primeiros anos de vida, como também ao longo de toda a vida, mantendo-se continuamente como arena e motor do processo de desenvolvimento. Dessa forma, entende-se que, desde o início da vida, as

relações são co-construídas a partir das “inter-ações”, isto é, de ações partilhadas e interdependentes. Essas ações se estabelecem por meio de processos dialógicos, nos quais cada pessoa tem seu fluxo de comportamentos continuamente delimitado, recortado e interpretado pelo(s) outro(s) e por si próprio, através da coordenação de papéis ou posições⁴, dentro de contextos específicos. Nessa coordenação, as pessoas em interação podem aceitar, negar, confrontar, negociar e/ou recriar esses papéis/contra-papéis ou posições. Ao agirem, as pessoas dialogicamente transformam seus parceiros de interação e são por eles transformadas, assim como se modificam as funções psicológicas que lhes dão suporte, remodelando seus propósitos e abrindo-lhes novas possibilidades de ação, interação e desenvolvimento (Oliveira, 1988, 1995; Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993).

Múltiplos papéis/contra-papéis e posicionamentos são possíveis de serem apreendidos e transformados por cada pessoa, ao longo de seu desenvolvimento, a partir das múltiplas e complexas experiências pessoais, em contextos variados, ou seja, dentro de processos sociais situados, onde diversos recursos sógnicos se encontram disponíveis. No aqui-agora das situações, a emergência de papéis/posições dá-se através de processos dialéticos de fusão e diferenciação, na dinâmica segmentação e unificação de fragmentos de experiências passadas com percepções do momento presente, interligados às necessidades, às perspectivas futuras e ao contexto nos quais se encontram inseridos.

A pessoa

Na Psicologia, diversos teóricos identificaram as dificuldades, contradições e percalços trazidos pelas palavras *indivíduo* e *sujeito* que podem remeter a uma concepção de ser humano enquanto uma unidade, uma essência e, nesse sentido, sugerindo certa autonomia em relação ao seu meio.

A partir de uma perspectiva interacional, assentada em um paradigma da complexidade e da interdependência, temos optado pelo termo *pessoa*, tentando garantir, na sua utilização, a referência aos indissociáveis processos de co-construção pessoa-meio. O ser humano é relação, constrói-se na relação com o *outro* e com o mundo e só se diferencia e se assemelha no espaço relaciona (Sampson, 1993). As características pessoais são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações situadas e contextualizadas. O *outro* se constitui e se define por mim e pelo *outro*, ao mesmo tempo em que eu me constituo e me

⁴ Apesar de terem origens teóricas relativamente diversas, temos incorporado, na perspectiva, tanto o conceito de papel / contra-papel, como de posicionamento, por se entender que cada uma das noções contribui com aspectos particulares para a compreensão e análise dos processos interativos. A contribuição de cada um desses conceitos será elaborada por Oliveira, Guanaes e Costa, no Capítulo 3.

defino com e pelo *outro*. É nesse interjogo que se dá o processo de construção das identidades pessoais e grupais, ao longo de toda a vida da pessoa.

A dependência de processos relacionais com o *outro*, desde o início da vida, já mencionada anteriormente, coloca a pessoa em jogos interativos, os quais, em uma rede de relações, impregnada e atravessada pela linguagem, vão abrindo e/ou interditando papéis e lugares possíveis de serem ocupados. Essa característica marca o caráter fundante da dialogia na constituição do ser humano e, conseqüentemente, a sua multiplicidade. A pessoa é múltipla porque são múltiplos e heterogêneos os vários outros com quem interage. A pessoa é múltipla porque são múltiplas as vozes que compõem o mundo social e os espaços e posições que vai ocupando nas práticas discursivas. Essa multiplicidade de vozes e posições que dialogam entre si submetem a pessoa, mas, ao mesmo tempo, preservam a abertura para a inovação e para a construção de novos posicionamentos e processos de significação acerca do mundo, do *outro* e de si mesma.

Nesse sentido, as características e os atributos de uma pessoa, dentre eles o sentimento de ser único e relativamente constante, ao longo do tempo, são resultado de um processo de construção cultural que exige permanência e individualização, o que se sustenta inclusive pela linguagem e por documentos institucionais. Além disso, a existência concreta de um corpo, os relacionamentos cotidianos com as mesmas pessoas (outros corpos concretos), em contextos concretos semelhantes, através de padrões relacionais estáveis, também sustentam esse sentimento. O fato dos atributos e sentimentos de unicidade serem relacionais não implica numa ausência de singularidade. Essa singularidade se expressa pela impossibilidade de *outros* ocuparem um mesmo lugar espaço-temporal e discursivo, o que permite a construção de um ponto de vista bastante particular e diferenciado (Harré, 1998).

Os contextos

Os processos de desenvolvimento das pessoas encontram-se situados em contextos cultural e socialmente regulados. Esses contextos, ou cenários como denominamos em trabalhos anteriores (Rossetti-Ferreira, Amorim & Vitória, 1996, 1997; Amorim, Vitória & Rossetti-Ferreira, 2000), são constituídos pelo ambiente físico e social, pela sua estrutura organizacional e econômica, sendo guiados por funções, regras, rotinas e horários específicos. Eles definem e são definidos pelo número e características das pessoas que os freqüentam, sendo ainda marcados pela articulação da história geral e local, entrelaçadas com os objetivos atuais, com os sistemas de valores, as concepções e crenças prevalentes. São, também, definidos por e definem os papéis sociais e as formas de coordenação de

papéis/posicionamentos, contribuindo para a construção das relações profissionais, pessoais, afetivas e de poder entre os seus participantes. Nesse sentido, o contexto desempenha um papel fundamental, na medida em que, inseridas nele, as pessoas passam a ocupar certos lugares e posições – e não outros –, contribuindo com a emergência de determinados aspectos pessoais – e não outros – delimitando o modo como as interações podem se estabelecer naquele contexto.

Sob a perspectiva da *RedSig*, os contextos não são considerados nem como panos de fundo onde se dão os processos de desenvolvimento, nem como fatores que impingem determinadas normas ou significações, as quais as pessoas se tornam assujeitadas. Ao contrário, os contextos são compreendidos aqui a partir da noção de *meio*, como proposta por Wallon (1986), o qual tem, simultaneamente, duas funções: a de ambiente, contexto ou campo de aplicação de condutas ("*milieu*"); e a de condição, recurso, instrumento de desenvolvimento ("*moyen*"). O meio social, o espaço de experiência da pessoa, representa assim um meio (instrumento, recurso) para seu desenvolvimento.

Nessa concepção, o meio só pode ser definido em função da pessoa ou de um grupo de pessoas específico que o freqüentam, as quais têm determinadas competências, interesses e objetivos, dentro de um dado momento sócio-histórico. Como já mencionado, as relações pessoa - meio são compreendidas como mutuamente constitutivas. Por um lado, as características do meio evocam ações / emoções / concepções das pessoas em interação, através de um forte poder simbólico, simultaneamente delimitando e abrindo um conjunto de possibilidades aos comportamentos das pessoas. Por outro lado, a própria presença da pessoa é parte constitutiva daquele meio. Daí dizer que pessoas – meio se constroem e se transformam dialeticamente. Ainda, entende-se que aspectos do meio que são importantes para uma pessoa de determinada idade construir certas habilidades ou conjunto de significações, ao mesmo tempo em que vão sendo modificados por ela, dão lugar, em outro momento, a outros aspectos como novas fontes privilegiadas de promoção do seu desenvolvimento.

Portanto, dentro de um determinado contexto, concomitantemente, as pessoas se mostram submetidas às características dele, assim como, ativas e muitas vezes contrapondo-se ou negociando os limites e as possibilidades colocadas. Nesse sentido, como referido anteriormente, não se pode pensar o contexto sem considerar as pessoas que dele participam e as interações que nele se estabelecem. Ambas essas facetas não podem ser pensadas de forma desarticulada, separada, pois não existe contexto sem pessoas e nem pessoas sem contexto, sendo que ambos se constituem reciprocamente.

Matriz sócio-histórica

Os processos interativos estabelecidos entre as pessoas, em contextos específicos, são considerados como mergulhados *em* e impregnados *por* uma matriz sócio-histórica, de natureza semiótica, composta por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais. Ela é entendida a partir da dialética inter-relação de elementos ideológicos com as condições sócio-econômicas e políticas nas quais as pessoas estão inseridas, interagindo e se desenvolvendo.

Entende-se que a matriz sócio-histórica é composta por múltiplas e, muitas vezes, antagônicas condições e discursos (polifonia e polissemia), cada um destes sendo concebido como uma arena em miniatura, onde ocorre a intersecção e luta entre valores sociais com orientações contraditórias, vinculadas a diferentes processos sociais e períodos históricos (Bakhtin, 1999). Tal multiplicidade de significados contradiz a qualidade homogênea e determinística que freqüentemente é atribuída às dimensões sócio-culturais, revelando que a matriz sócio-histórica contribui para circunscrever de modo mais flexível os processos de desenvolvimento das pessoas (Amorim, 2002; Amorim & Rossetti-Ferreira, 2002).

A matriz sócio-histórica possui concretude no aqui-agora das situações, nos componentes pessoais, nos campos interativos e nos contextos. A materialidade da matriz sócio-histórica revela-se, por exemplo, na organização de espaços, das rotinas, práticas e discursos circunscritos a um determinado grupo de pessoas e contexto, e, através do próprio corpo, possibilitando e delimitando os campos interativos, favorecendo certas organizações sociais, certos significados e sentidos.

Tal concretude da matriz sócio-histórica rompe com a tradicional divisão entre as dimensões pessoais e coletivas, o que leva a uma articulação dos níveis micro e macro sociais. Em função dessa concretude diz-se que, simultaneamente, tanto a matriz sócio-histórica contribui para a circunscrição dos processos de desenvolvimento das pessoas, como, através das ações e interações das pessoas, dentro de contextos específicos, ela é preservada, transmitida, modificada, reconstruída, passando a incluir novas vozes e condições. Assim, a matriz sócio-histórica não é considerada como tendo vida independente da pessoa, mas como existindo através de um processo mútuo de constituição, em um contínuo devir (Amorim, 2002).

As múltiplas dimensões temporais

Todo acontecimento é sempre situado em um contexto espaço-temporal e, por isso, a análise dos processos de desenvolvimento deve sempre considerar o lugar e o momento em que ocorrem tais processos.

O tempo do acontecimento e o lugar concreto de sua realização, por sua vez, compõem um binômio indissociável. O tempo é entendido como impresso nos indícios que marcam o contexto, estando inscrito nos espaços, contribuindo para dar *sentido* à situação (Bakhtin, 1997).

O papel do tempo nos processos de desenvolvimento tem sido visto a partir de duas abordagens, na perspectiva da *RedSig*. Uma primeira refere-se ao fato que, no aqui-agora das situações, pode-se verificar evidências multitemporais, com a presença de uma história vivida, ou seja, de um passado que está *ativo* no presente. Aquele passado encontra-se atualizado por meio dos significados inscritos nos tipos de organização espacial, nas práticas discursivas, nas formas de relações, etc., evocando, atuando e contribuindo de um modo criador para configurar o aqui-agora. Dimensionados pelas pessoas na situação, a articulação dos tempos passado e presente, juntamente com os planos e metas, (re)dimensionam a perspectiva futura. Dialética e recursivamente, esta demarca e re-significa os tempos presente e passado.

Verifica-se, assim, que no aqui-agora das situações existe uma *plenitude temporal* que é sensível, visível. Através dessa visibilidade, ainda, entende-se que é possível identificar sinais mais complexos do tempo histórico propriamente dito. Isto é, *indícios da marcha do tempo*, marcas da atividade criadora do homem, signos dos diferentes períodos históricos, a diversidade de épocas superimpostas (Bakhtin, 1997).

De modo a abarcar, na perspectiva, essas diferentes dimensões temporais, propõe-se a existência de quatro tempos que se encontram intimamente interligados: *tempos presente, vivido, histórico e tempo de orientação futura*. Os três primeiros baseiam-se na proposição de Spink (1996) e o quarto foi mais recentemente incorporado por nós (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 1999).

O *tempo presente*, ou microgenético, envolve as situações do aqui – agora e constitui o nível dialógico das práticas discursivas interpessoais, as quais se dão em um tempo e lugar presentes. Nesse tempo, as várias vozes ativadas pelas memórias sociais dos outros três tempos tornam-se presentes e combinadas.

O *tempo vivido*, ou ontogenético, refere-se a vozes evocadas de experiências vividas em nossas práticas discursivas. Elas são socialmente construídas durante os processos de socialização, sendo compartilhadas com parentes, amigos e colegas que passaram por

experiências e contextos similares. Este é o território do *habitus* (Bordieu, 1989), isto é, das disposições adquiridas resultantes da afiliação a grupos sociais específicos e a linguagens sociais múltiplas.

O *tempo histórico*, ou cultural, é o *locus* do imaginário cultural, socialmente construído durante períodos relativamente longos em uma determinada cultura. É a escala de tempo das formações discursivas e ideológicas. Elas compõem o interdiscurso ou rede coletiva de significações disponíveis para as pessoas darem sentido aos vários fenômenos de nosso mundo.

Finalmente, o *tempo prospectivo*, ou orientado para o futuro, integra expectativas individuais e coletivas, proposições e metas. É também estruturado por formações discursivas e ideológicas, assim como por motivações e desejos individuais ou compartilhados, antecipações e planos, os quais delimitam e/ou impulsionam, de vários modos, as ações e interações presentes.

Essas quatro dimensões temporais encontram-se dinamicamente inter-relacionadas, umas sustentando, contrapondo-se, confrontando-se e transformando as outras. Em suma, atualizando-se no aqui-agora das situações. Elas perpassam e, conjuntamente, encontram-se plenamente impregnadas nos componentes pessoais, nos campos interativos, contextos e diferentes aspectos da matriz sócio-histórica.

Além disso, como várias são as pessoas em interação, para cada pessoa, diversos são os significados e sentidos que derivam dos tempos e a eles remetem. E, ainda, diante dos processos de transformação e desenvolvimento que ocorrem, os significados temporais revelam-se em dinâmica transformação, em um jogo de figura e fundo, com alternâncias na posição de destaque que assumem na situação.

Nesse sentido, emerge a segunda abordagem do tempo enquanto devir, onde ele é considerado como uma dimensão que transcorre no desenrolar dos processos, no fluxo das situações, trazendo a noção de movimento, de acontecimentos em contínua mudança e reorganização, de transformação e desenvolvimento (este tópico será tratado mais adiante, neste capítulo).

A metáfora de rede

A partir dos tópicos abordados anteriormente, fica claro que o caráter complexo do processo de desenvolvimento humano, situado no aqui-agora, expressa-se pela articulação de elementos de natureza semiótica, de diversas ordens, articulação esta que se dá na dialogia das relações. Decorrente de uma mudança de paradigma em diversas áreas do saber e práticas

sociais, tendendo a uma superação de modelos que buscavam a compreensão do mundo com base em relações independentes de elementos e em mecanismos previsíveis, exatos e invariantes (Najmanovich, 1995), a metáfora de **rede** foi também incorporada em nossa perspectiva para dar conta das múltiplas articulações, apreendendo a complexidade em que as pessoas e seus processos de desenvolvimento se encontram imersos.

A articulação dos diferentes elementos é entendida como estruturando um universo semiótico, promovendo a emergência de um conjunto de significados e sentidos possíveis de serem atribuídos à situação. Essa diversidade de significados e sentidos pode ser mais ou menos ampla, revelando-se ora francamente diversa e polissêmica, ora bastante restrita e exclusiva. Dentre os significados possíveis, em uma situação específica, a depender dos aspectos presentes na situação, como, por exemplo, as perspectivas pessoais, ocorre a atribuição, pelo *outro* e por si mesmo, de papéis sociais e de formas específicas de coordenação de papéis, os quais favorecem certas possibilidades e limites de ações / emoções / concepções.

Recursiva e dialeticamente, a emergência daquelas ações / emoções / concepções podem conduzir as pessoas à atribuição de novos sentidos à situação, re-organizando a configuração da rede e promovendo novas formas possíveis de comportamento das pessoas em interação, além de vários novos percursos potenciais de desenvolvimento.

Desta forma, entende-se que, conforme o momento, o contexto e as características das pessoas em interação, certos significados e sentidos adquirem maior relevo. Todavia, no fluxo das interações, pela articulação em forma de rede, ao ocorrerem mudanças em alguma das dimensões envolvidas, seus vários elementos são rearticulados, reorganizando sua configuração. Esta leva à emergência de novos significados, transformando a trajetória tanto das próprias ações, emoções e concepções, como do desenvolvimento das pessoas.

Este processo de transformação é compreendido como fragmentário, produto de **movimentos de “figura e fundo”**, por meio dos quais certos processos emergem e adquirem dominância, enquanto outros permanecem em um segundo plano, até que um novo evento ocorra, no contínuo fluxo das interações e situações. Essa alternância na significação e esse movimento têm sido considerados a partir de um dos princípios estabelecidos por Levy (1993) para a compreensão de um tipo de rede (o hipertexto), denominado de *mobilidade dos centros*.

É, portanto, a partir do modo como se dá a articulação dos vários elementos e eventos – ou da **configuração da rede** – que se promove um certo conjunto de “recortes” e significações possíveis na situação interativa.

A Rede de Significações como circunscritora dos processos de desenvolvimento

A configuração da rede disponibiliza um conjunto de significados, os quais se constituem como mediadores de cursos prováveis de ação do conjunto das pessoas participantes de uma situação.

Esses significados canalizam as ações / emoções / concepções em determinadas direções, mais do que a outras; promovem certas práticas sociais; delimitam certas zonas de possibilidades de atuação dos parceiros em interação. Portanto, a configuração atua como impulsionadora para determinadas direções e aquisições, ao mesmo tempo em que distancia ou, mesmo, impede ou interdita outras. Atua, portanto, estabelecendo **um conjunto de possibilidades e limites** à situação, aos comportamentos e ao desenvolvimento das pessoas.

Esta noção tem sido considerada com base no princípio da *heterogeneidade* dos “nós” e conexões de Levy (1993) e, principalmente, a partir conceito de “*constraint*” (Valsiner, 1987), para o qual propomos o termo “*circunscritor*”. Toda configuração das redes abre um leque de significações, cada qual podendo potencialmente levar a trajetórias diversas. Simultaneamente, a mesma configuração restringe, limita certas ações, circunscrevendo certos lugares e posições. Nesse sentido, o sistema de circunscritores, enquanto regulador do movimento do presente ao futuro imediato do sistema organismo-meio em desenvolvimento, permite pensar as ações no tempo presente e suas implicações futuras, de modo que o desenvolvimento seja considerado simultaneamente como determinado e indeterminado em vários domínios, ocorrendo tanto possibilidade de inovação como certa previsibilidade de trajetórias desenvolvimentais.

Nessas condições, entende-se que a pessoa, por um lado, vê-se imersa em um mundo semiótico do qual não é possível escapar e ao qual se encontra de certa forma assujeitada. Além disso, em decorrência da estrutura mais rígida de certas configurações, a pessoa tende à repetição de determinadas posições e comportamentos. Estas podem ser eliciadas a partir de um elemento fortemente circunscritor da configuração, submetendo a pessoa a certas posições reiterativas, sobre as quais se tem pouco controle (processo a que temos denominado *enredamento*).

Por outro lado, dentro dos limites atribuídos pelo mundo no qual a pessoa vive, em função da polissemia de significações presentes, a pessoa tem a possibilidade de dirigir sua interpretação mais para um, do que para outro sentido, havendo abertura para transformação de seus caminhos.

Redes, malhas e teias

Como já frisado anteriormente, os percursos de cada pessoa só podem ser pensados de modo indissociável a partir dos processos interativos estabelecidos pelas pessoas, em contextos específicos. Considera-se, assim, como impossível tratar do desenvolvimento de uma só pessoa, pois o desenvolvimento é um processo concomitante de cada um e de todos os participantes envolvidos.

Nesse sentido, a metáfora de rede torna-se útil, pois ela possibilita expressar o desenvolvimento das várias pessoas em interação e da situação como um todo, em recíproca constituição, e não simplesmente de cada pessoa isolada das outras e do contexto, como tradicionalmente tem sido feito na área.

Isto significa pensar que cada uma das pessoas em interação passou por experiências variadas anteriores, carrega histórias de vida diversas, diferentes planos e expectativas futuras. Cada uma ocupa diferentes papéis sociais e posições discursivas e relaciona-se através de formas variadas na coordenação de papéis. Desta forma, entende-se que cada pessoa encontra-se imersa em uma rede de significações.

Isso implica em dizer que, por meio dos processos dialógicos intersubjetivos, as várias redes interligam-se e se superpõem em muitos pontos. A rede em que uma pessoa se encontra imersa articula-se a outras redes de várias outras pessoas e grupos, característica equivalente ao princípio da *multiplicidade de encaixes* de Levy (1993).

Dessa forma, entende-se que não existe uma única rede de significações, mas várias redes articuladas entre si, interligando e interligadas por nodos, compondo uma malha com diversos pontos de encontro.

Essa noção permite, ainda, romper com as tradicionais dicotomias interior / exterior e macro / micro, pois é entendido que cada nodo encontra-se articulado a redes mais amplas e, simultaneamente, pode se constituir, a cada momento, de redes menores.

Conflitos, confrontos e crises

Essa noção de redes permite-nos, ainda, dizer que, para cada pessoa, as redes se configuram com certa especificidade. Marcada por suas experiências pessoais anteriores, além de perspectivas presentes e futuras, dentro do contextualizado jogo de papéis / posições, cada pessoa defronta-se com e negocia o conjunto de significados que lhes são atribuídos e que ela atribui a si mesma, ao outro e às situações vivenciadas. Portanto, cada pessoa em interação acaba por fazer recortes da situação os quais são diversos das outras pessoas, já que,

fundamentalmente, esses recortes são definidos pelo papel, posição ou perspectiva assumida por ou atribuída à pessoa, dentro dos contextos específicos. Isso implica que a probabilidade dos recortes ou interpretações de duas ou mais pessoas em interação coincidirem é praticamente nula, visto que nunca podem assumir exatamente o mesmo papel, além de trazerem componentes pessoais diversos, dentre os quais se incluem os próprios desejos.

Nesse sentido, a despeito do recorte de uma pessoa, dialogicamente, seu interlocutor pode lançar um recorte ou interpretação diversa. Essas diferenças, e o processo de negociação resultante, podem levar a desencontros e conflitos que poderão, ou não, ser superados. Em uma interação, portanto, dado o confronto de ações, emoções, motivações e significações dos diferentes participantes, concebe-se que o desenvolvimento se faz através de conflitos e crises, onde a contradição revela-se parte integrante do processo de constituição das pessoas e das situações.

A Rede de Significações e os processos desenvolvimentais

Aos pressupostos e conceitos da perspectiva de ***Rede de Significações***, temos integrado alguns princípios compartilhados por outros teóricos que utilizam a metáfora de rede, compondo um modo particular de conceber o desenvolvimento que, como toda perspectiva em construção, guarda perguntas sem respostas, que requerem novas investigações e aprofundamento teórico.

Apesar das várias questões remanescentes (abordadas posteriormente), alguns aspectos com relação à noção de desenvolvimento podem ser pontuados. Partindo-se dos pressupostos utilizados, em especial da noção de circunscrição da rede, concebe-se que múltiplas trajetórias de desenvolvimento são possíveis. Ainda, devido à constante reconstrução das redes – princípio denominado de *metamorfose*, de acordo com Levy (1993) –, as trajetórias de desenvolvimento podem seguir por percursos inesperados, em um **fluxo contínuo**, constantemente co-construído e transformado, ao mesmo tempo em que contribui para constituir o outro e a situação.

Quaisquer que sejam os caminhos trilhados, afirma-se que, dentre os vários potenciais percursos circunscritos pelas redes de significações, nem todos se atualizarão. Nesse sentido, sempre existirão percursos possíveis que não foram percorridos, havendo habilidades e capacidades que não puderam vir a ser adquiridas. Ou, que tiveram sua aquisição iniciada, mas foram perdidas diante de novas mudanças nos rumos do desenvolvimento da pessoa. Ou, ainda, haverá aqueles que nunca foram colocados como possibilidades, não havendo chances de virem a se efetivar. Isso aponta ao desenvolvimento como um processo que não se traduz

em uma perspectiva evolutiva, que pressuponha um sentido sempre ascendente, estando implícito que nesse processo sempre ocorrerão ganhos e perdas.

Desta maneira, reconhece-se que a concepção de desenvolvimento que vimos apresentando distancia-se de visões lineares, pontuais e causais e aproxima-se daquelas concepções que reconhecem as diferentes interconexões e associações entre os elementos, as relações de proximidade e subordinações entre eles e seus entrelaçamentos.

Contudo, esse reconhecimento, do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento, abre questionamentos que tocam diretamente o próprio objeto de estudo da área e apontam à necessidade de revisão e conceituação do que seja desenvolvimento humano, tanto no que se refere ao conteúdo quanto ao processo. Que amplitude de mudanças e que condições de ocorrência são subentendidas para que haja desenvolvimento? Que relações as transformações mantêm com os processos de estabilidade/persistência e, principalmente, como direcionam o curso do desenvolvimento? As mudanças podem ser consideradas somente em um mesmo contexto ou devem ser verificadas se existem e persistem em contextos diferentes? A análise microgenética de processos, a partir da perspectiva da *RedSig*, poderia nos levar a pensar que toda e qualquer mudança implica em desenvolvimento? Ou, essa análise poderia vir a ser feita pelas diferentes configurações das redes, associadas a mudanças nos comportamentos, a partir de análises que abranjam um maior período de tempo, no decorrer dos processos ontogenéticos? Desenvolvimento estaria mais relacionado a mudanças que se firmam em longo prazo?

Colocar questões tem sido o nosso grande impulso para buscar consistência teórica e metodológica e para estabelecermos novas bases de compreensão do desenvolvimento humano. Bases que dêem conta das mudanças contínuas de significações, ações, sentimentos e pensamentos que ocorrem no cotidiano das pessoas e que, ao mesmo tempo, considerem as persistências e dificuldades dessas transformações. Bases que tratem do global e do local, de modo articulado e integrado; que tratem da novidade e da repetição no processo de constituição da pessoa e de sua relação com o ambiente e a cultura.

Questões metodológicas

A *Rede de Significações* não existe enquanto entidade, mas é uma apreensão pelo pesquisador da situação investigada e uma interpretação de como os componentes apreendidos articulam-se e circunscrevem certas possibilidades de ação / emoção / cognição. Após essa apresentação, fica evidente que, a partir da perspectiva teórico-metodológica da

RedSig, o desmembramento didático de uma determinada situação, para a construção do "corpus" empírico e sua análise, impõem sérios desafios ao pesquisador. Como assumido, compreendemos a configuração das *Redes de Significações* como um processo contínuo e complexo da articulação de elementos. Esse fato aponta para a necessidade de aprofundar o trabalho metodológico de análise dos dados, de forma a capturar os processos de mudança através do tempo e situações. Através disso, espera-se apreender novos e velhos comportamentos, emoções e concepções, a co-construção e mútuas transformações através das quais passam as pessoas, os relacionamentos e o próprio contexto (Valsiner, 1988).

O objetivo da coleta e análise de dados, portanto, deve ser o de apreender vários dos elementos presentes em determinadas situações interativas, buscando analisar os vários significados e sentidos que se destacam na situação, para as várias pessoas participantes do processo, acompanhando ainda seus movimentos de transformação e procurando interpretar os processos pelos quais as significações emergem. Trata-se, portanto, de uma tarefa bastante complexa: apontar para certos elementos das redes de significações em que as várias pessoas se encontram imersas e suas inter-relações de modo a não cair, *a priori*, por um lado em um reducionismo, e, por outro, em um relativismo absoluto.

Em relação ao primeiro desafio – não cair em um reducionismo –, nossa experiência em pesquisa nos tem feito delinear três grandes momentos com relação à situação estudada, procurando articular sua complexidade com a necessidade de sistematização.

Em um primeiro momento, entendemos que o foco investigado exige uma “vivência” inicial do pesquisador na/com a situação pesquisada, acompanhando a situação como um todo, traçando as diferentes configurações das redes nas quais as diversas pessoas em interação encontram-se envolvidas e articuladas entre si. É necessário um “mergulho” do pesquisador na situação, que lhe permita apreender os vários elementos envolvidos, propiciando-lhe uma visão “panorâmica” e um primeiro delineamento dos significados e sentidos na situação investigada. Nessa fase, o pesquisador deve atuar como um etnógrafo, buscando descrever em um "diário de campo" o que está acontecendo à sua volta, especificando, em cada episódio registrado, **quem** participou do mesmo e o **que, onde, como e quando** ocorreu, tendo sempre em vista seu objeto de estudo e suas perguntas específicas.

Essa vivência inicial proporciona fundamentação empírica necessária para sistematizar a forma como serão feitas a coleta de dados e a construção do *corpus*, permitindo definir melhor os recortes a serem feitos. Essa definição, por sua vez, ajuda o pesquisador a afunilar e precisar seu foco de estudo, seus objetivos, selecionando e reformulando os eixos temáticos que orientarão sua análise (os quais já haviam sido delineados no projeto inicial).

Em um segundo momento, o pesquisador revê os procedimentos a serem empregados para uma coleta mais sistemática de dados. A depender de suas perguntas, diferentes procedimentos podem ser utilizados, de modo isolado ou associado. Por exemplo, podem ser realizadas entrevistas, gravações em vídeo, registros observacionais com amostragem de eventos ou de tempo (feitos em formulários ou por meio de fotos ou vídeos, p.ex.), análise de documentos referentes a políticas públicas, análise do diário de classe de um professor, etc. A diversificação de técnicas justifica-se pela dependência entre o objeto de estudo, os procedimentos e os aspectos da configuração das redes de significações que se pretende analisar. Como a construção do *corpus* envolve bastante tempo e trabalho, sempre que possível é interessante fazê-la mais abrangente em termos de procedimentos, eventos e tempo, de maneira a construir um banco de dados bem documentado, o qual possibilite análises a partir de diferentes perguntas, por vários pesquisadores.

A análise de dados nos posiciona em um terceiro momento. Considerando que o nosso foco principal se situa no trabalho com a produção de sentidos e significados em situações específicas de interação, e objetiva apreender os papéis e contra-papéis reciprocamente atribuídos às e assumidos pelas pessoas, no aqui-e-agora da situação, em contextos específicos, deparamo-nos com a exigência de uma abordagem microgenética de análise. Essa abordagem exige um trabalho longo de ir e vir no *corpus*, em um diálogo contínuo com a teoria, de forma a permitir a apreensão do processo de transformação que está ocorrendo.

Nesse sentido, a análise de uma base extensa de dados apresenta novos desafios ao pesquisador. O melhor guia, nesse momento, é a clareza teórico-metodológica do pesquisador, a qual lhe fornece o recurso que irá orientar sua análise, sempre norteada pela perspectiva da *RedSig*. Dependendo das perguntas e do momento do processo em análise, determinados significados emergentes das redes são priorizados. Diferentes pessoas, campos de interação ou contextos assumem maior ou menor relevância, num movimento de figura e fundo, no qual se alternam análises minuciosas com um olhar mais geral sobre o conjunto do material.

Em geral, como nos propomos a trabalhar com situações de crise e de transformações intensas, observações e investigações cuidadosas dos episódios de mudança são realizadas. Busca-se, assim, apreender “velhos” e “novos” comportamentos e sentimentos que podem revelar a emergência de novos significados. São esses momentos que nos orientam na escolha dos episódios a serem analisados em maior pormenor. Baseados nesses episódios e utilizando a perspectiva da *RedSig*, buscamos identificar sinais de transição e mudança, associados a elementos de circunscrição e resistência.

Nesse tocante, a análise microgenética exige uma clara explicitação da situação analisada, ou seja, uma contextualização rigorosa das condições de produção do *corpus* de pesquisa. Essa exigência constitui um requisito fundamental que impõe limites à interpretação, dificultando construções demasiadamente inferenciais e singulares, o que nos levaria ao relativismo ingênuo ou absoluto acima referido. O próprio repertório de discursos do contexto histórico e cultural analisado, incluindo aí os referenciais teóricos disponíveis, atuam nesse sentido.

Finalmente, gostaríamos de tecer dois comentários. Um, sobre a posição do pesquisador e outro, sobre a relação pesquisador – pesquisado.

Em contato com a situação pesquisada e com seu *corpus* empírico, o pesquisador deve assumir uma postura flexível e uma atenção flutuante, mostrando-se capaz de mudar continuamente de foco, numa alternância entre o fluxo atual de eventos e os discursos provenientes do tempo histórico, vivido e/ou prospectivo. Um provérbio chinês talvez possa auxiliar a compreensão dessa proposta. Ele define a habilidade de um general experiente e competente. Quando imerso em um campo de batalha, ele é capaz de analisar o conjunto de eventos que estejam ocorrendo à distância. Quando longe, ele é capaz de discernir pormenores da confusa situação do meio da batalha.

Tal consideração nos remete à relação pesquisador – pesquisado. Como ponto de partida e pressuposto básico, temos assumido que o dado não é “dado” e, sim, resultado de um processo bastante complexo de construção, o qual ocorre na relação do pesquisador com o evento pesquisado. O pesquisador é visto como participante ativo da situação e também como um interlocutor. O contato com o objeto de investigação o coloca dentro de uma complexa e dinâmica rede de significações, a qual estrutura e canaliza seus recortes e as interpretações que faz do fluxo de eventos observados, levando à construção de narrativas e significados que podem ser múltiplos. Alguns destes significados podem ser coletivos, como aqueles produzidos ao longo tempo histórico (é o caso das representações sociais, por exemplo). Outros derivam de experiências e expectativas individuais, construídas no decorrer da vida do próprio pesquisador e/ou no aqui e agora da situação de pesquisa. Nesse processo, as significações que emergem do fazer do pesquisador impregnarão seu olhar à situação analisada, assim como estarão sendo continuamente impregnadas e transformadas por ela.

O lugar do pesquisador, portanto, de forma análoga aos processos de desenvolvimento humano, pressupõe que o seu fazer está imerso em redes de significações, levando à emergência de significados e sentidos específicos, sendo circunscrito por elas. Assim, o objeto de investigação mobiliza no pesquisador e faz emergir complexas e dinâmicas significações, as quais estruturam e canalizam seus recortes e as interpretações que faz do fluxo de eventos

observados. O relato científico é, então, construído na relação pesquisador-pesquisado, numa dinâmica segmentação e combinação de fragmentos de percepções presentes, experiências passadas, e expectativas futuras, permeadas por formações discursivas ideológicas, com possibilidades e delimitações do discurso científico vigente na área de conhecimento, nesse contexto sócio-histórico. Por isso, as condições de produção do “*corpus*” e de sua interpretação, além dos referenciais teóricos, devem ser bem explicitados.

Um outro aspecto do processo do fazer da pesquisa, considerando-se as várias configurações das redes de significações envolvidas em uma situação, é a revelação da existência de múltiplos pontos de vista a serem considerados, os quais envolvem tanto as perspectivas do pesquisador, como das diferentes pessoas participantes da situação. O suporte teórico da *Biologia do Conhecer* (Maturana & Varela, 1995) mostrou que, mais do que a existência de múltiplos pontos de vista, cada um destes é igualmente válido, já que nos é impossível acessar uma realidade objetiva que exista independente de nós, da nossa co-construção dessa realidade.

Mais, ainda, a perspectiva do olhar a uma pesquisa científica, envolve um “meta olhar”, em que o pesquisador olha para o processo do pesquisador olhar o processo de fazer pesquisa. Como dito por Maturana e Varela (1995): “*É como um olho que tenta enxergar a si mesmo*”. Temos que deixar claro que esse processo é também produto de um jogo de figura e fundo onde, a cada momento e situação, uma certa configuração coloca determinados significados em relevo, enquanto outros permanecem na sombra, num movimento contínuo de transformação. Novamente cabe alertar que, com todo este dinamismo, não estamos propondo um relativismo “absoluto” das situações interpretativas, onde tudo passa a ser possível. Existem elementos de circunscrição tanto nos eventos, nos comportamentos, como em nossas próprias interpretações. Tudo é dito pelo observador, mas ele não pode dizer tudo. Existe uma circunscrição nas atribuições de significados, e ela é constituída pelos limites de nossa estrutura biológica, pelo tempo histórico em que vivemos, pela nossa cultura, pelo aqui/agora da situação. Assim, existem limites na interpretação e toda discussão teórico-metodológica sobre o olhar do olhar do pesquisador/observador submete-se a / sofre essa circunscrição. Ao reconhecer o limite de possibilidades de significação de uma situação, estabelece-se de forma clara a impossibilidade do pesquisador apreender todos os elementos das redes e todas as redes de significações envolvidas na situação investigada.

Capítulo 2 SENTIDO E SIGNIFICAÇÃO

Parte A - SOBRE SIGNIFICAÇÃO E SENTIDO: UMA CONTRIBUIÇÃO À PROPOSTA DE REDE DE SIGNIFICAÇÕES

Ana Luiza B. Smolka

- Em que sentido? Em que sentido?

pergunta Alice

Lewis Carroll

Introdução

As crianças nascem em um mundo repleto, prenhe de significações. E começam a viver e a fazer sentido das práticas de cada dia... Vivem os cuidados, os carinhos, os afetos, as distâncias, as ausências, as contingências, as contradições que vão se impondo. Vão sentindo e sofrendo, de diversas formas, as múltiplas relações com os outros e com o mundo. E vão sendo afetadas por essas relações. Em maior ou menor grau, experienciam, hoje, a intensidade, a premência, a rapidez, a abundância, a simultaneidade das mais variadas informações, mensagens, apelos, linguagens. Acolhem, reagem ou resistem, de maneiras diferenciadas, às demandas e aos impactos dessas mensagens e linguagens. Imersas que estão na trama dessas relações, participam, inescapavelmente, das significações que se produzem.

É impossível ao homem não significar. A significação faz parte da atividade humana. Diz-se que o homem *busca* sentido, *atribui* sentidos. Sempre. Mesmo no absurdo, no *non-sense*, o qual emerge como decorrência de uma certa *lógica* do sentido. Mas que sentidos são esses que se procuram, se buscam, se atribuem? É a significação algo intrínseco às ações humanas? É a significação algo que antecede, suplanta, transcende a linguagem verbal? São os significados e sentidos imanescentes, naturais nesse mundo? Estão os significados e sentidos postos e dispostos no mundo para serem descobertos, apreendidos? Se sim, como se explicam, por exemplo, a diversidade nas línguas e culturas, e as mudanças e transformações? Se não, se são criações artificiais, culturais, como são eles construídos, como são eles comunicados? Problemas seculares da teoria do conhecimento, que absorvem os homens, e apaixonam pensadores, filósofos, poetas, cientistas, na compreensão das relações entre mente, pensamento, linguagem e mundo.

De fato, são intensos, e parecem ser inesgotáveis, os debates sobre o sentido do mundo, o sentido da ação humana, o sentido do homem no mundo. Sentido e razão estão relacionados. O homem, ser racional, está “condenado” a significar (Orlandi, 1992). *A episteme envolve a*

semiologia... (Wahl, F. 1970:17). A questão da significação encontra-se, portanto, intimamente ligada ao *Logos* – razão/discurso –, ao problema da cognição e do conhecimento, ao problema da linguagem. E os teóricos do conhecimento, da linguagem, da cognição, do desenvolvimento humano, acabam, de uma forma ou de outra, por enfrentar, incorporar, tangenciar ou deslocar o problema da significação.

É a possibilidade de significação, não apenas como capacidade intrinsecamente humana, mas como condição mesmo daquilo que é especificamente humano, que se encontra aqui colocada como objeto de consideração. Se podemos narrar uma história (da problemática) dos signos – como doutrina, como teoria, como ciência, como poesia, como produção, como prática social –, envolvendo as indagações mais fundamentais do homem sobre as possibilidades e os modos de conhecer o mundo, e a si próprio no mundo, não abandonamos estas indagações e, pelo contrário, persistimos no seu redimensionamento e nas suas (re)formulações de muitas e muitas formas.

É objetivo desse texto, portanto, apresentar e discutir algumas idéias, conceitos e pressupostos, na tentativa de compreensão da problemática da significação, situando-a na sua abrangência e complexidade. É objetivo, ainda, problematizar essa questão, com a qual temos nos debatido há vários anos, a partir da contextualização histórica de algumas polêmicas persistentes que emergem na interseção de diferentes áreas de conhecimento, como a filosofia, a psicologia, os estudos da linguagem, a semiótica, a antropologia... Desdobrada dessa problematização, pretendemos discutir a plausibilidade de uma hipótese ancorada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, analisando as implicações de um princípio explicativo que postula a natureza social do funcionamento mental e a centralidade do signo nesse funcionamento.

Sobre signos e sentidos: arcaicas⁵ questões

Ao tematizarmos a *significação* torna-se importante discutir a noção de *signo*. Isto constitui uma questão polêmica. Ao falarmos de signo, transitamos nos âmbitos da filosofia, da lingüística, da semiótica, da psicologia (ponto, aliás, crucial da nossa argumentação). São vários os autores que explicitamente admitem as dificuldades conceituais e terminológicas relacionadas à problemática do sentido e da significação, nos mais diversos campos de estudo. Lidamos com termos como sinal, signo, símbolo, significado, significante, imagem, idéia, noção, concepção, conteúdo, conceito, palavra, referente... (que muitas vezes tornam-se

⁵ Archaico, de arché: origem, princípio.

sinônimos nos dicionários). E esbarramos nas diferenças, mais ou menos sutis, mais ou menos radicais, ligadas, também, às mais variadas tendências teóricas, argumentações e explicações⁶. Aqui está, portanto, nosso maior desafio: o terreno é pantanoso. São múltiplas as perspectivas, as histórias, as tessituras, as elaborações. Múltiplos os sentidos, as significações. Isto *significa* que, ao problematizarmos a significação, encontramos-nos enredados nessa trama, e é nela, e por dentro dela, que devemos trabalhar. Não há possibilidade de “estar fora” dela. A trama nos é constitutiva.

Abbagnano, em seu Dicionário de Filosofia, define o signo como *qualquer objeto ou acontecimento, usado como substituto de outro objeto ou acontecimento*. Peirce afirma, em Semiótica e Filosofia, que *um signo, ou representamen, é algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém* (1975:94). Saussure define o *signo lingüístico* como *uma entidade psíquica de duas faces ... chamamos signo a combinação do conceito e da imagem acústica* (1970:80). Em muitas análises, Umberto Eco admite que *parece muito difícil estabelecer qual é a unidade mínima num signo*: letras alfabéticas, sons articuláveis, palavras, expressões, proposições, gestos, podem ser signos (1981:27). Em Elementos de Semiologia, Barthes afirma que *signo, na verdade, insere-se numa série de termos afins e dissemelhantes, ao sabor dos autores: sinal, índice, ícone, alegoria são os principais rivais do signo*. Analisando a terminologia usada por quatro autores (Hegel, Peirce, Jung e Wallon), mostra como a presença ou ausência de um determinado traço (representação, analogia, imediatez, adequação, existencialidade), marca uma *distribuição do campo (que) varia de autor para autor, o que acarreta contradições terminológicas* (Barthes, 1979:39, 40). O esforço de John Lyons, como lingüista, semanticista, também é representativo:

Fiz os possíveis para integrar a semântica no quadro mais geral da semiótica (aqui definida como a investigação dos sistemas de sinais humanos e não-humanos) e procurei extrair do que etólogos, psicólogos, filósofos, antropólogos e lingüistas têm dito acerca do significado e da comunicação algo que veio a redundar numa abordagem da semântica consistente, se bem que eclética... Um dos meus maiores problemas ... foi de ordem terminológica... (1977:7).

Ora, questões de ordem terminológica nos remetem, inescapavelmente, a questões de ordem conceitual. E aqui já se mostra um exemplo de um modo de relação entre pensamento e palavra, na qual buscamos nuclear, dimensionar, delinear os contornos de um conceito.

⁶ Para citar algumas: Arrivé, 1994; Barthes, 1979; Benveniste, 1976; Cossuta, 1994; Eco, 1973; Langer, 1974; Lyons, 1980; Mertz, 1985; Ogden e Richards, 1977; Parmentier, 1985; Parret, 1991; Pêcheux, 1988; Ponzio, 1984; Recanati, 1979; Todorov, 1977; Whal, 1970.

Podemos dizer, com Roland Barthes e François Wahl, que encontramos já na obra de Santo Agostinho, no século III, uma reflexão sistemática e uma definição clássica e abrangente de signo: o caráter do signo é estabelecer uma *relatio entre dois relata* (Agostinho, Barthes, Todorov, Wahl). A idéia de *relação* parece subsistir às diversas conceituações e aos modelos, tanto triádicos quanto diádicos de signo. Os modos como essas relações acontecem e se estabelecem são interpretados das mais variadas formas. Na modernidade, vemos essa concepção discutida e (re)dimensionada, com a formulação de uma *standing for relation* (Peirce, apud Mertz, 1985). A idéia de *mediação* é inerente à noção de signo.

De fato, a complexidade do signo foi exemplarmente explorada por Santo Agostinho, em vários de seus textos. Santo Agostinho trabalha a partir da forte herança grega, de Platão e Aristóteles⁷, e também dos estóicos. Todorov (1977) atribui a Agostinho um lugar de destaque no nascimento da semiótica ocidental, ressaltando que suas elaborações mereceriam o estatuto de uma *semiotiké*, ou doutrina dos signos (Locke, Peirce), se considerarmos a dimensão e a densidade de suas reflexões, abrangendo não só a Retórica e a Lógica, mas problematizando ainda aspectos psicológicos e comunicativos. Em *De Magistro* (1987), através do diálogo entre mestre e discípulo, ele nos fala:

Chamamos signos a tudo o que significa algo, e entre estes, encontramos também as palavras... Ainda chamamos signos (insígnias) às bandeiras militares, que são signos em sentido próprio, coisa que não se pode dizer das palavras... Toda palavra é signo, mas nem todo signo é palavra... Quando falamos, fazemos signos, donde provém a

⁷ Não entraremos aqui nos meandros das contribuições de Platão e Aristóteles. Lembramos apenas que encontramos em Platão a paixão pela linguagem e a suspeita sobre ela. Em *Crátilo*, o problema das origens da linguagem – natural ou convencional – já está colocada. Mas também encontramos em sua concepção de retórica, no *Fedro*, e sua teoria das Idéias, no *Fedon*, a arte de falar não tanto relacionada à arte de persuasão, mas fundamentalmente relacionada à busca da verdade, das essências, que não são nunca apreensíveis pelas impressões sensoriais. *Pharmakon*, a linguagem podia levar ao conhecimento da verdade ou iludir e confundir. As noções de desvio, engano, não-coincidência, ilusão, estão presentes, não só relacionadas às sensações, mas também à linguagem, particularmente na poesia e na escritura. Em Platão, não se explicita ainda a problemática do signo enquanto tal. Nas formulações de Aristóteles, a capacidade de simbolizar, de formar imagens das coisas do mundo, intrínseca à espécie humana, está relacionada à capacidade também natural de designá-las e comunicá-las por meio de *símbolos* (sons articulados). Rejeitando a transcendência dos arquétipos platônicos, Aristóteles defende o conhecimento a partir da experiência empírica, afirmando existir uma relação motivada entre as coisas do mundo e os estados da alma e uma relação imotivada entre os sons e os estados da alma, estes considerados uma entidade psíquica de caráter universal, idêntica para todos. A linguagem era a expressão das idéias que a alma se formava. Assim, a discussão sobre a importância das argumentações, das proposições e dos silogismos, envolvendo a Lógica e a Retórica, como arte de pensar, de falar e de persuadir, ganha destaque nas suas elaborações sobre o raciocínio, como modo de desenvolver e trabalhar o pensamento. Nessas elaborações, são claras as não-coincidências constatadas e os múltiplos sentidos das palavras analisados por Aristóteles (1987). O termo *signo* – *séméion* – aparece como uma categoria fluida de um silogismo truncado, baseado em alguma certeza humana, e consiste em *uma coisa que serve para entender outra* (Barthes, 1985:63). *Um ser cuja existência ou produção acarreta a existência ou a produção de uma outra coisa, seja anterior, seja posterior, é um signo da produção ou existência da outra coisa* (apud Todorov, p. 19). Um exemplo dado por Aristóteles é o da mulher que amamenta: o leite materno é signo (sinal, marca) do parto.

palavra 'significar', 'signa facere' (Agostinho, IV, p. 299). Um signo é aquilo que se mostra ao sentido e que, fora de si, mostra ainda alguma coisa ao espírito. Falar é dar um signo com a ajuda de um som articulado... A palavra é o signo de uma coisa, podendo ser compreendido pelo interlocutor quando proferido pelo locutor. (Agostinho, apud Todorov, 1979:34)

As indagações e argumentações de Santo Agostinho evoluem e se adensam até chegar, como em Aristóteles, à necessidade de uma causa primeira, um fundamento último que, entrelaçado ao texto bíblico, leva à idéia de Deus como *VERBUM*, fonte primeira de sentido. Assim, há um conhecimento imanente, cuja fonte não pode ser senão Deus; e há um conhecimento impresso na alma pelas coisas no mundo. As palavras exprimem as coisas, expressam o mundo que, no fundo, é linguagem divina: *No princípio era o Verbo*.

No quadro de referência teórica, de natureza materialista monista, que se configurou com os estóicos, entre os séculos II aC e II dC., a linguagem tinha igualmente lugar de destaque, mas de maneira diferenciada. Nas teorizações sobre conhecimento, linguagem e mundo, os estóicos apresentavam também um modelo triádico de relação, mas concebiam coisas e sons como corpos que, com seus estados, qualidades e quantidades, interagiam entre si, provocando *efeitos* ou *acontecimentos* (Deleuze, 1974). Usavam termos como *semainon* (expressão), *semainomenon* (referente) e *lekton*. O *lekton* aparecia como um desses efeitos - incorpóreo, imaterial - relacionado à possibilidade da própria expressividade na linguagem⁸. O *lekton* não se confundia com o pensamento, não era um conceito; era o que, possibilitando a relação, viabilizava o dizível, permitia o acontecimento; não se situava no espírito dos locutores, mas na instância da própria linguagem (Deleuze, 1974; Todorov, 1979). O signo (*semeion*) era o que articulava expressão e referente, participava do *lekton*, uma vez que se encontrava na proposição (no pensamento verbal ou na fala) e tinha o caráter de uma implicação, de uma inferência: algo que tornava algo evidente.

A questão é a seguinte, nos diz Deleuze: há alguma coisa, aliquid, que não se confunde nem com a proposição ou os termos da proposição, nem com o objeto ou estado de coisas que ela designa, nem com o vivido, a representação ou a atividade mental daquele que se expressa na proposição, nem com os conceitos ou mesmo as essências significadas? O sentido, o expresso da proposição, seria, pois irreduzível seja aos estados de coisas individuais, às imagens particulares, às crenças pessoais e aos conceitos universais gerais... Os Estóicos souberam muito bem como dizê-lo: nem palavra, nem corpo, nem representação sensível, nem representação racional... O sentido é o expresso. (1974: 20, 21)

⁸ Encontramos em Todorov uma referência ao *lekton* como *dizível*; em Foucault, ao *lekton* como *conjuntura*; em Eco, como *conteúdo*; em Deleuze, como *acontecimento*. Todorov, Eco e Deleuze, dentre outros, mencionam as dificuldades de acesso, leitura e interpretação dos fragmentos estóicos.

Signos e sentidos estão, desse modo, relacionados. Mas se o modo de pensar dos estóicos deixa marcas, ele não chega a se impor e a prevalecer posteriormente de maneira evidente. Constatamos, sim, o impacto da perspectiva greco-romana-cristã, marcada pelo dualismo, que perdura como hegemônica por toda a Idade Média, e atravessa o Renascimento. E observamos a persistente idéia de uma ordem preestabelecida, (im)posta por Deus ou pela Natureza, cujos sentidos podem ser revelados e expressos pela linguagem, que permite aos homens descobri-los. Admitida essa ordem, há homogeneidade e isomorfismo nas relações: trata-se de encontrar os sentidos dados por Deus ou descobrir os sentidos presentes na natureza. Religião e ciência fundam-se nos mesmos princípios. Signos e sentidos aparecem como óbvios, naturais, evidentes, transparentes, apesar das possíveis e “aparentes” não-coincidências.

Assim, as elaborações sobre o signo apresentavam, desde a Antiguidade até o Renascimento, um modelo triádico de relação, envolvendo o que era marcado, o que era marcante e o que permitia ver nisto a marca daquilo (Foucault, 79; Wahl, 20; Ogden e Richards, Blinkstein). As concepções de signo traziam implicada uma noção de **representação**: uma idéia representa uma coisa, uma palavra representa uma idéia ou uma coisa, uma coisa representa outra coisa. A noção de representação envolvia a percepção e a formação de *imagens*, trazendo implicadas, por sua vez, uma relação de **semelhança**, uma idéia de **imitação**, e uma *função* de **substituição** – *estar no lugar de*.

Mas as indagações persistem: O que liga as palavras às coisas? O que liga as coisas às idéias? O que liga as palavras às idéias? O que faz com que as idéias representem coisas? O que faz as palavras representarem idéias ou coisas? O que autoriza, garante ou legitima essas “ligações”? O que liga uma expressão ao seu sentido? Qual a relação entre sentido e conhecimento? Qual a função do signo no conhecimento? Significação implica *usar* signos? *Criar* signos? Em que sentidos? Como o sentido é produzido? Quem produz sentido? O que (não) faz sentido? No âmago dessas questões, a inesgotável discussão sobre as relações motivadas ou imotivadas entre coisas, palavras, imagens; sobre o caráter de necessidade ou a arbitrariedade nas relações... *Como*, afinal, é possível ao homem (não) significar? Está o signo, o significado, a significação, o sentido, na mente? Na linguagem? No mundo? Nas relações? Poderíamos dizer que o sentido não é o signo, não está no signo, mas produz-se a partir do signo... Essa concepção do sentido como uma resultante, e não como princípio, já anunciada pelos estóicos, começará a se impor com força na modernidade...

Dos signos e sentidos: o estatuto da linguagem e a posição do sujeito

Ao analisar os *mistérios* da significação e da comunicação e discutir as concepções que os sustentam⁹, Michel Lahud (1977) inicia seu texto "Alguns mistérios da lingüística" com uma citação de Foucault, em *As palavras e as coisas*:

Perguntava-se (no Renascimento) como era possível reconhecer que um signo designava realmente aquilo que ele significava; a partir do século XVII perguntar-se-á como pode um signo estar ligado àquilo que ele significa. Questão à qual a idade clássica responderá pela análise da representação; e à qual o pensamento moderno responderá pela análise do sentido e da significação. (Foucault, 1981:59)

E Foucault afirma ainda: *As coisas e as palavras vão se separar* (ibid). Separação que vai implicar, como veremos, um deslocamento, uma nova posição do homem como sujeito do conhecimento, sobretudo a partir das contribuições de Kant, Hegel e Marx, que impactam profundamente a produção cultural no século XIX.

Nos debates que se intensificam nos séculos XVI a XVIII, o empirismo e o racionalismo adquirem os mais variados contornos e nuances, e no acirramento de polêmicas cruciais relacionadas às origens do conhecimento, do pensamento, da linguagem humana, circulam e se confrontam diferentes idéias, pressupostos, argumentos: a linguagem é vista como um meio transparente de expressão e comunicação de pensamentos; os pensamentos são concebidos como derivados diretamente de uma impressão sensorial e criados sem qualquer participação da linguagem; a linguagem é considerada como um sistema de signos ligados a princípios universais de raciocínio; de natureza arbitrária, a linguagem leva a imperfeições que distorcem a expressão das idéias; as palavras impedem o conhecimento da verdade; isomorfa ao pensamento e à natureza, a linguagem revela sua estrutura e possibilita desvendar seus segredos...

⁹ Vários autores se referem aos mistérios da linguagem:

Saussure argumenta que não pode haver organização do não-lingüístico prévia à organização da linguagem: *O pensamento, caótico por natureza, é forçado a precisar-se ao se decompor. Não há, pois, nem materialização do pensamento, nem espiritualização de sons; trata-se, antes, do fato, de certo modo misterioso, do pensamento-som implicar divisões e da língua elaborar suas unidades constituindo-se entre duas massas amorfas* (1975:80).

E Benveniste indaga: *Qual é então a fonte desse poder misterioso que reside na língua? Por que o indivíduo e a sociedade, juntos e por igual necessidade, se fundam na língua?* (1976:27).

Ao indagar, justamente, sobre as questões de sentido e significação, em seu ensaio sobre o trabalho de Merleau-Ponty, *O visível e o invisível*, Marilena Chauí também nos fala de mistério: *Som e sinal, a linguagem é mistério porque presentifica significações, transgride a materialidade sonora e gráfica, invade a imaterialidade e, corpo glorioso e impalpável, acasala-se com o invisível. Não é instrumento para traduzir significações silenciosas. É habitada por elas. Não é meio para chegar a alguma coisa, mas modo de ser. Mais do que isso. É um ser nela mesma. O sentido não é algo que preexistiria à palavra, mas movimento total de uma fala e por isso nosso pensamento vagabundeia pela linguagem. Quando nos entregamos a ela, o sentido vem. Quando queremos agarrá-lo sem ela, ele nunca vem. Rigorosamente, nosso pensamento está sempre na ponta da língua. Mas como a linguagem significa? De modo indireto e alusivo. Não designa um sentido, presentifica-o através dos signos...* (1994:487)

No âmbito dessas discussões, a contribuição de John Locke é particularmente interessante para o tema em questão. Imerso em uma ambiência em que a arte de falar – Retórica – mantém-se homogênea à arte de pensar – Lógica –, Locke defende que a experiência sensorial é uma fonte de idéias e argumenta que a mente faz uso de signos para compreender coisas e comunicar conhecimento aos outros. Formula, assim, uma doutrina dos signos – *Semiotiké* – recorrendo à **noção de uso** (o bom uso, o uso legítimo) como critério de necessidade e universalidade, como fundamento da univocidade da significação. Distinguindo entre o uso civil (comum, cotidiano) e o uso filosófico (proposições gerais, verdades indubitáveis) das palavras, ele atribui as ambigüidades nas significações ao *abuso* no uso das palavras, isto é, ao fato de nos servirmos das palavras não como *signos de signos*, mas como *signos de nada* (Lahud, 1977). Envolvida nessa idéia, a concepção da linguagem como representação do pensamento que, por sua vez, é representação do mundo.

Também no século XVII, com a Lógica de Port Royal, vemos consolidar-se uma visão dualista do signo, movimento esse que reduz o signo à relação de representação entre dois elementos: Um signo engloba duas idéias: uma da coisa que representa; a outra da coisa representada, e sua natureza consiste em excitar a segunda pela primeira (Arnauld e Nicole, apud Lahud, 1977)¹⁰. Mas a simples imagem ou mera substituição de uma coisa por outra não caracteriza o signo. Ele só se torna signo sob a condição de manifestar, além do mais, a relação que o liga àquilo que significa. É preciso que ele represente, mas que essa representação, por sua vez, se ache representada nele (Foucault, 1981:79). Ou seja, para que haja signo, além da representação, faz-se necessária uma re-flexão. Nesse sentido, o signo como entidade dual de natureza representativa, se caracteriza por um desdobramento, uma reversibilidade, e implica a presença virtual de um sujeito.

Ao mesmo tempo em que se opera essa restrição com relação ao modelo (agora binário) de signo, as discussões sobre o sentido e significação se adensam, e se voltam, inclusive, para a própria linguagem. A *significação* é tida como fundamental, natural e comum; é o denominador comum dos diferentes usos. O *sentido* aparece como *uma outra significação*, diferente da primeira: aparecem noções como o sentido literal, o sentido próprio, o sentido

¹⁰ Essa noção representacional de signo é detalhadamente discutida por François Recanati, que nos mostra como se produz, por exemplo, o paradoxo da presença-ausência do signo, no jogo ou na alternância do foco entre algo que é pensado e o fato de pensar algo: *Quand on lit un livre, on ne fait pas attention aux caractères eux-mêmes, alors on perd de vue ce qu'ils représentent. Il y a là quelque chose de paradoxal; d'un côté, pour accéder à la chose représentée, on doit recourir au signe, à la chose représentante, car nous connaissons la chose représentée par son intermédiaire; mais d'un autre côté, on doit faire l'abstraction du signe, de la chose représentante, pour accéder à ce qu'elle représente* (1979:17).

objetivo, o sentido figurado, o sentido desviado. Há um *sentido-na-língua* que se distingue de um *sentido vivido*; a significação é lingüística, o sentido, psicológico¹¹.

Em meados do século XVIII, Condillac elabora o sensualismo radical, tomando por base o empirismo de Locke. Mas o sensualismo radical vai requerer uma teoria dos signos para dar conta não só da comunicação, mas da origem das idéias e do funcionamento dos processos mentais. Condillac argumenta que os processos mentais requerem a manipulação de signos convencionais, e o funcionamento da razão leva à invenção de linguagens cada vez mais perfeitas. Por outro lado, o uso cada vez mais intenso dos signos aperfeiçoa também a capacidade da mente (Parmentier, 1985; Foucault, 1981; Pêcheux, 1988). Condillac recusa e desloca da capacidade inata da mente qualquer possibilidade de conhecimento; mas ele propõe, a partir das sensações, a emergência de sistemas semióticos cujo funcionamento é essencial para a cognição. Quanto a essa possibilidade, ele assim explica:

*Os elementos da **linguagem de ação** nasceram com o homem e estes elementos são os órgãos que o autor de nossa natureza nos deu. Dessa maneira, há uma linguagem inata, ainda que não haja idéias que o sejam. Com efeito, seria preciso que os elementos de uma linguagem qualquer, preparados antecipadamente, precedessem nossas idéias, porque, sem signos de qualquer espécie, nos seria impossível analisar nossos pensamentos, para darmos conta do que pensamos... Os homens começam a exprimir a linguagem de ação assim que eles sentem e a exprimem sem ter o projeto de comunicar seus pensamentos.* (Condillac, 1989:104)

O exprimível e a expressão, no corpo, na ação (Condillac). O exprimível e a expressão na linguagem (estóicos). Polêmica *archaica* que vemos recolocar-se.

De fato, as leituras dos diferentes autores vão nos indicando movimentos diversos na busca de sentido (do conhecimento) e de (compreensão da) significação. E o que vemos como preponderante são as fortes marcas do naturalismo, do espontaneísmo e do universalismo, que ao mesmo tempo permeiam, produzem e conduzem as concepções, as teorizações e as práticas. Assim, os esforços e as interpretações na busca de sentido vão sendo elaborados no âmago mesmo das práticas coletivamente vivenciadas, (con)sentidas e pensadas... Assim vão se produzindo e se transformando, historicamente, as relações do homem com o mundo, dos homens entre si, do homem consigo próprio, do homem com o conhecimento.

¹¹ O sentido é, relativamente, a uma palavra, aquilo que esta palavra nos faz compreender, pensar, sentir, por sua significação; e sua significação é aquilo que ele significa, quer dizer, aquilo de que ele é signo, de que ele faz signo... A significação se diz da palavra considerada em si mesma, considerada como signo, e o sentido se diz da palavra considerada quanto ao seu efeito no espírito, considerada enquanto entendida como deve ser (Fontanier, apud Todorov, 1977:91).

É esse movimento que vale a pena ressaltar aqui: os deslocamentos, as transformações que vão se operando, se tomarmos como um ponto de referência uma história natural ou uma “pragmática de si”, presentes, por exemplo, nas elaborações de Locke e Condillac; estas, articuladas à intuição e auto-reflexão do “Eu” (Cogito cartesiano), propiciam a emergência de uma síntese Kantiana, uma fenomenologia da mente, que coloca em destaque o **ato do sujeito**, que pode não só descobrir (formular de juízos analíticos, de caráter necessário), mas pode **criar** (formular de juízos sintéticos, de caráter contingente)¹². Aqui se esboça o anúncio de que as leis da natureza podem se transformar em leis da história. Aqui se encontra a base para a afirmação de Hegel, da **auto-produção** do homem num processo histórico: *A história que nos propomos fazer é a história do pensamento que a si próprio se encontra; e por meio do pensamento acontece que ele se encontra na medida em que se produz...* (1988: 89). Aqui, também, se delineiam as condições que tornam possível a Marx inverter a dialética hegeliana e defender a produção histórica do homem, a partir das condições materiais de existência: *Os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história” ... o que os indivíduos são, depende das condições materiais de sua produção ... a produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico* (1984:28, 39, 40). Desse modo, as condições e os modos de produção determinam os modos de relação, que constituem os modos de ser, de agir, de sentir, de pensar, de *significar*, dos homens, em suas condições concretas de vida.

Das condições e dos modos de produção da significação: linguagem e ação

O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série de eventos ... Por trás desse paradigma indiciário (...) entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa. (Ginzburg, 1989:152, 154)

Se pode haver indagações e desconforto no que diz respeito a uma supervalorização da linguagem verbal, com relação aos signos não verbais, não há quem conteste sua importância. Como diz Benveniste, *é um homem falando que encontramos no mundo* (1976). Mas esse homem que fala não nasceu assim...

¹² Pêcheux chama atenção para o fato de que *essa nova concepção da relação entre necessário e contingente, e a noção de ato do sujeito que a ela vem se juntar, ligando-se subjetividade e contingência, constituem a base comum do pensamento moderno, no qual os laços entre a reflexão lógico-filosófica e as preocupações relativas à natureza da linguagem tornam-se cada vez mais estreitos, como mostram os trabalhos, aliás tão divergentes, de Husserl, de um lado, e de Frege, de outro* (1988:52).

Como o sinal deixado pela presa passa a ser pista, torna-se significativo, adquire sentido? O que muda ou faz mudar o estado de sinal - que provoca reação - para o estatuto de signo – que convoca à interpretação? O que provoca ou propicia essa ‘passagem’ da sinalética animal para a significação humana? O que transforma e caracteriza a ação humana? Como ação e significação estão relacionadas?

De um lado, contamos com a teoria da evolução de Darwin que nos leva ao predomínio de uma história natural e reitera a naturalização da razão; de outro, temos o materialismo histórico-dialético de Marx, que ressalta a possibilidade da história enquanto (auto)produção humana (Vygotsky, 2000; Pino, 2000)... Nos estudos de Darwin, podemos encontrar argumentos para sustentar a consciência emergindo da complexidade orgânica; com Marx, essa história natural só pode ser narrada a partir da história humana, tornada possível pela atividade produtiva e transformadora...

Considerada como um fenômeno biológico de ordem geral, sem envolver necessariamente a ação de um sujeito, a (noção de) atividade¹³ - tão discutida e analisada por Leontiev, nas suas elaborações que articulam o evolucionismo de Darwin e o materialismo histórico de Marx - traz à tona a preocupação e a dificuldade da explicação dessa passagem, ou dessa mudança, para formas especificamente humanas de ação, que implicam não apenas o uso de instrumentos, mas a produção conscientemente orientada. Atividade do organismo e estatuto de sujeito tornam-se focos de instigante discussão teórica.

*No princípio era o Verbo, diz a Bíblia. No princípio era a ação, diz Goethe, em Fausto... Com essa afirmação ele (Goethe) queria reagir à supervalorização da palavra... Se considerarmos a história do desenvolvimento, podemos ler essa frase com uma ênfase diferente: No **princípio** era a ação ... a palavra é o fim (resultante) que coroa a ação. (Vygotsky, 1987:285).*

E, poderíamos acrescentar, transforma a ação, dando-lhe novo estatuto. Mas, de que ação estamos falando? O que faz a palavra com a ação da qual ela resulta?

Aqui encontra-se um núcleo chave do pensamento de Vygotsky, aliás profundamente compartilhado com Bakhtin: a palavra, enquanto signo, não resulta da ação de apenas um indivíduo, mas da (inter)ação de pelo menos dois (*The word is absolutely impossible for one person, but possible for two; Nenhuma palavra é adâmica*); e, enquanto signo produzido e resultante da (inter)ação, a palavra opera transformações na própria atividade.

¹³ Smolka, A L.B. (2001) *The concepts of activity and social practice under scrutiny: deepening theoretical arguments for a possible interpretation: Outline for a discussion*. Aarhus, Dinamarca.

Assim, não é propriamente a atividade prática, em si, que traz novidade, mas aquilo que o *signo*, produzido necessariamente na e pela atividade conjunta, faz com ela. Ou seja, a novidade está no *efeito* do signo, ou naquilo que ele produz - enquanto *acontecimento* que se tornou possível pela atividade - na própria atividade. Desse modo, o signo não é concebido numa relação “abstrata” entre signos (característica de uma posição idealista, representacional, estruturalista, formalista...). Ele é concebido como produzido a partir de condições materiais de existência, resultante, portanto de relações sociais de produção. A significação é concebida como a produção material, de natureza social, de signos e sentidos¹⁴.

Em outros termos, o X da questão está em como o signo, e mais especialmente a palavra, na sua materialidade simbólica, afeta e transforma a atividade; em como o signo/palavra produz um redimensionamento intrínseco da atividade em ação humana, orientada, transformad(or)a e significativa, tornando-se constitutiva dos sujeitos em interação. Por isso dizemos que, no homem, a dimensão social é necessariamente semiótica e, sendo semiótica, é cultural e histórica. É a dimensão natural, orgânica, biológica, investida, transformada, redimensionada pela cultura¹⁵.

Numa época em que os debates e as buscas se configuravam em torno do delineamento e da definição de objetos e métodos específicos, nos diversos campos científicos, Vygotsky rompia as fronteiras e transitava confortavelmente entre diversas áreas. Ao tematizar o desenvolvimento humano, propunha a análise da cultura e da história como integrantes do processo; defendendo e enfocando o desenvolvimento cultural, ressaltava a importância das condições concretas de vida, da linguagem, das relações de ensino; problematizando a cognição e o conhecimento humano, enfocava e discutia a imaginação e a emoção. Nesse esforço teórico, trazia a semiótica para “dentro” da psicologia. A questão da significação adquiria, então, lugar de destaque nas suas indagações e investigações. E o signo passava a ocupar um lugar central nas suas elaborações teóricas.

A contribuição de Vygotsky é *sui generis* nesse sentido. Destacando a característica do signo enquanto instrumento mediador e constituidor da atividade mental, ele afirmava que

¹⁴ Aqui se encontra, por exemplo, uma diferença significativa entre a posição de Vygotsky e a posição de Leontiev, que não problematiza a questão do signo e, enfocando as significações, privilegia a noção de reflexo psíquico: As imagens sensíveis são a forma universal do reflexo psíquico engendrado pela atividade concreta do sujeito. Mas no homem, as imagens sensíveis adquirem uma nova qualidade que é o caráter significante. São essas significações que são os componentes essenciais da consciência humana. As significações refratam o mundo na consciência do homem. A linguagem, como portadora das significações, não é o demiurgo dessas. Subjacente às significações, há os modos de ação (operações) socialmente elaborados, na prática das quais os homens modificam e conhecem a realidade objetiva. Em outros termos, as significações representam, transformadas e cristalizadas na estrutura da linguagem, a forma de existência ideal do mundo concreto, de suas propriedades, ligações e relações, tais como as revelam o conjunto das práticas sociais. (Leontiev, 1984:154, 155)

¹⁵ Essa passagem do biológico para o cultural tem sido objeto de estudo de A. Pino há vários anos. Cf. Pino 2000a, 2000b. No prelo, o trabalho de Livre Docência pela FE/Unicamp.

A significação, quer dizer, a criação e o uso de signos, é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico (1995:84). Nos níveis mais altos de desenvolvimento, emergem relações mediadas entre pessoas. A característica essencial dessas relações é o signo ... Um signo é sempre, originalmente, um meio/modo de interação social, um meio para influenciar os outros e só depois se torna um meio para influenciar a si próprio (1995:83) ... (O signo) é o próprio meio/modo de articulação das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem (Vygotsky, 1996:114)¹⁶

Podemos lembrar que, dentre as incontáveis contribuições que herdamos, e que são constitutivas dos nossos modos de pensar hoje, Santo Agostinho já ressaltara a significação como *signa facere*, e relevava a especificidade do *verbum*, nas suas dimensões sensitiva, intelectual e comunicativa; Locke, por exemplo, já enfatizara o uso dos signos; filósofos do Iluminismo e gramáticos de Port Royal, como vimos, mergulharam em discussões intermináveis a respeito da função de representacional do signo... Isso, sem falar das elaborações de Peirce e de Saussure, contemporâneos de Vygotsky¹⁷. O que constitui, então, o aspecto original, na contribuição de Vygotsky?

¹⁶ Assumindo a mesma perspectiva teórica e o princípio da natureza social do desenvolvimento humano, Wallon também elabora sobre o assunto: *Entre linguagem e representação parece, com efeito, haver um laço essencial. Uma representação que não fosse conotada por palavras, quer por uma simples consigna falada, quer pela expressão verbal duma intenção, não poderia ser fixada pela consciência... A imagem sensível não é o único elemento constituinte da representação... ela tende já para a linguagem, o instrumento melhor sistematizado e mais expeditivo do pensamento, que maneja não as coisas, mas os símbolos, ou que maneja as coisas por meio de símbolos... A relação entre significante e significado não pode ser a simples resultante automática da atividade prática... É a este poder de substituição que se reduz a função simbólica... A função simbólica é o poder de encontrar para um objeto a sua representação e para esta representação um signo... Artificial na medida em que a sua forma e significação se fazem mais abstratas, a própria origem do signo já não pode ser procurada nas coisas. O signo implica como que uma cumplicidade, um entendimento com os outros. Tem necessariamente por matriz a sociedade... (1979:165-187)*

¹⁷ Não encontramos nos trabalhos de Vygotsky nenhuma referência a Peirce e a Saussure, mas a Jakobson, lingüista conhecedor de ambos. Na segunda metade do século XIX, Peirce propunha uma teoria dos signos e desenvolvia sua *semiótica*, integrando a corrente do pragmatismo norte-americano, defendendo que as idéias filosóficas devem influenciar a prática e que as mesmas só adquirem diferentes sentidos quando acarretam diferenças objetivas na conduta. Afirma que *toda função do pensamento é produzir hábitos de ação* (1975:21). Peirce elabora um modelo triádico de signo, extremamente sofisticado, que lembra os estoicos. Esse modelo, em que se mostra a flexibilidade e a dinamicidade do signo, tem sido discutido e incorporado em vários trabalhos da perspectiva histórico-cultural.

Nessa mesma época, em Genebra, na Suíça, Saussure começa a investir nos contornos da lingüística, afirmando que esta seria parte de uma ciência geral, a *semiologia*: *Pode-se então conceber uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social; ela constituiria uma parte da Psicologia Social e, por conseguinte, da Psicologia geral; chamá-la-emos de Semiologia (do grego semeion, signo). Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem... A lingüística não é senão uma parte dessa ciência geral... Cabe ao psicólogo determinar o lugar exato da Semiologia; a tarefa do lingüista é definir o que faz da língua um sistema especial no conjunto de fatos semiológicos* (Saussure, 1975:24). Recusando uma concepção de língua como simples

Do nosso ponto de vista, é a síntese que ele consegue fazer, em um determinado momento histórico, de um lugar de articulação de diferentes questões e áreas de investigação, e que produz um deslocamento conceitual e viabiliza novos modos de compreensão da significação enquanto atividade humana, enquanto prática social. Sua preocupação com *as condições materiais de produção* (da significação), isto é, a produção de signos e sentidos enraizada nas condições concretas de existência; a consideração dos *mecanismos psicológicos*, enraizados na, mas não restritos à esfera orgânica, e a ênfase nos indivíduos-em-relação afetados pela produção e produto da própria atividade socialmente organizada; o modo de relacionar a dinâmica social da produção de signos com o desenvolvimento cultural e a *(trans)formação histórica do funcionamento mental*; a ênfase na *cultura* como produto da vida social (vida de relação, prática social) e produto da atividade social (condições e relações de produção) do homem; a concepção histórico-cultural da consciência e o estatuto do signo e da linguagem a ela relacionados; a ênfase na produção de sentido e o foco na heterogeneidade do signo e da linguagem; compõem um quadro teórico, ao mesmo tempo consistente e instigante, que dá sustentação a esses modos de compreensão¹⁸.

Conceitualmente, então, opera-se uma passagem da representação à significação, o que implica que a formação de imagens é afetada e permeada por signos e sentidos socialmente construídos, ou seja, que aquilo que se produziu nas relações, se estabilizou e foi acordado entre as pessoas, isto é, se convencionalizou, deixou marcas que podem persistir e perdurar, de alguma forma, também nas relações com e entre outras pessoas. Essas marcas não têm a característica de *imprinting* de Lorenz, não são os reflexos condicionados de Pavlov e, se

nomenclatura, Saussure elabora a concepção do *signo lingüístico* como unidade indissolúvel, como associação inseparável de uma imagem acústica (significante) e de uma imagem mental (significado), introduzindo, junto com esse construto, as noções de língua enquanto sistema, que não comporta nem idéias nem sons preexistentes, mas comporta *diferença* e *jogo de oposições*. Daí emerge a noção de *valor* do signo lingüístico, que se produz na diferença: *o que distingue um signo é tudo o que o constitui* (1975:80).

¹⁸ Preocupações com as relações entre consciência, vontade e comportamento verbal perpassam toda a obra de Vygotsky. Na célebre conferência de 1924, no Instituto de Psicologia de Moscou, Vygotsky mostra a relevância da atividade voluntária e da consciência como objeto de investigação na Psicologia, apontando claramente os limites de uma explicação ancorada na reflexologia e argumentando sobre a necessidade de uma mudança nas indagações e na condução dos procedimentos de pesquisa. Ao formular seu projeto de investigação, em 1925, na confluência dos estudos literários, da psicologia e das relações de ensino, sua preocupação e seu interesse se voltam para o impacto da palavra no organismo humano. Como pode a palavra afetar o homem? Como pode a palavra provocar emoções? Como a palavra é produzida, repercute, altera, transforma a ação? De onde vem o poder da palavra? Nas reuniões de estudo e discussões no grupo de pesquisa, em 1930, ele afirma: *Nos primeiros trabalhos, ignorávamos que o significado é próprio do signo ... O signo modifica as relações interfuncionais ... A análise semiótica é o único método para estudar a estrutura do sistema e o conteúdo da consciência.* (1996:177,188). No último texto produzido, em 1934, ele enfatiza: *A palavra é o microcosmo da consciência humana* (1987:285).

pressupõem mecanismos básicos de ordem orgânica, fisiológica, reflexológica, não encontram nessas instâncias explicação suficiente.

A emergência da *novidade* – do signo como instrumento psicológico que se produz na relação – propiciada por determinadas condições materiais de produção (disposições orgânicas, condições de relação) afeta e transforma os organismos. Afetado e transformado pela sua própria produção, o organismo encontra-se redimensionado: não se reduz à esfera biológica, passa a funcionar na esfera do simbólico. O signo, produção humana, atua como um elemento mediador (funciona entre, remete a), operador (faz com que seja), *conversor* (transforma) das relações sociais em funções mentais. É esse caráter constitutivo que distingue o signo de um sinal, que dá a ele um outro estatuto. Constituindo uma *especificidade* do humano – viabiliza modos de interação e operação –, possibilita ao homem não apenas indicar, mas nomear, destacar e referir pela linguagem, conhecer(se), tornar-se sujeito, objetivar e construir a realidade.

Desse modo, a significação implica, mas não se restringe à representação. A representação, enquanto possibilidade de formação de imagens, idéias, pensamentos, tem um caráter, ou funciona, em um nível individual. Só que essas imagens, idéias, pensamentos não se formam, não se compõem independentemente das relações entre pessoas, fora da trama de significações, isto é, sem a mediação, a operação com signos. O signo, como aquilo que se produziu e estabilizou nas relações interpessoais, age, repercute, reverbera nos sujeitos. Tem como características a impregnação e a reversibilidade, isto é, afeta os sujeitos nas (e na história das) relações.

É nesse sentido que falamos que o organismo vivo, vibrante, expressivo, requer interpretação e, somente na relação com outro, torna-se corpo significativo, corpo que sente e pensa, corpo tornado signo, corpo com estatuto de sujeito, que se vê, se (re)conhece. Corpo marcado, afetado pelas práticas historicamente construídas, *locus* de sensações, emoções, sentimentos, enquanto *locus* de relações: *as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas*. E essa *conversão* só se torna possível pelos signos produzidos nas relações. O que é internalizado é a *significação* da relação com o outro¹⁹.

Não basta, portanto, afirmar que os indivíduos na sociedade estão imersos numa esfera semiótica, que a comunicação e a cognição tornam-se possíveis pelos signos, e que os signos culturais formam um vasto mecanismo interpretativo através do qual o mundo adquire sentido

¹⁹ O que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação (Pino, 2000:66).

(Parmentier, 1985). Faz-se importante indagar sobre as condições de emergência e os modos de elaboração, funcionamento e sustentação da significação, sobre a possibilidade mesmo de produção de sentidos.

Da significação como produção de signos e sentidos: a trama e o drama

Atualmente, falamos muito em rede de significações, em re-significação, em negociação de sentidos... Temos uma *idéia* do que seja *isso*. Podemos pensar *figurativamente* em redes, teias, ramificações. Podemos pensar em interligações de canais, em fluxos. Podemos pensar em troca, barganha, valor, mercadoria... As palavras usadas vão provocando imagens. Elas têm história. E o trabalho com palavras e imagens cria cenas, desenvolve narrativas. As palavras vão mobilizando, constituindo a imaginação, vão configurando conceitos. Denso e intenso trabalho simbólico. Podemos conceber e imaginar movimentos e processos... Nesse trabalho imaginativo e conceitual vão se formando universos discursivos coletivamente partilhados e orientados. Podemos nos imaginar inseridos e participantes numa teia, numa trama... Podemos nos *ver*, nos *flagrar*, nessa trama, dinâmica, multidimensional.

Mas como compreender seu funcionamento e dinamicidade?

Vale a pena aqui chamar a atenção para alguns deslocamentos e transformações com relação a conceituações de signo no último século (Peirce, Bakhtin, Foucault, Deleuze, Parmentier...). Lembramos que Bakhtin, participante da mesma ambiência cultural de Vygotsky, e assumindo os mesmos princípios teóricos, insiste em que *sem material semiótico, não se pode falar em psiquismo... que o organismo e o mundo encontram-se no signo* e que *a realidade do psiquismo interior é a do signo* (1981:48). Reitera, ainda, que o signo emerge no terreno interindividual, e que o material *sígnico*, como produto das práticas sociais, *é o social infiltrado no organismo do indivíduo* (1981:64).

Nessa concepção, o signo, sem ser coisa e sem estar amarrado a elas, vai se produzindo numa materialidade simbólica, resultante das relações concretas e dos modos de vida dos homens em interação. Fundado, portanto, na materialidade, de caráter dialógico e dialético²⁰, ele não se apresenta em relações unívocas, estáticas ou definitivas. É sempre relacional, mas não necessariamente representacional²¹ (no sentido clássico do termo). Mais do que triádico, é

²⁰ Dialogia e dialética: elas nasceram do prefixo *dia* (que indica reciprocidade) e do verbo *legein*, ou do substantivo *logos*, que se refere ao discurso da razão (Konder, 1992).

²¹ Encontramos sustentação teórica sobretudo nas concepções de Bakhtin e Peirce. Em termos peirceanos, podemos dizer que o caráter de *representação* do signo depende da *relação* que se estabelece pela função

plurivalente, flexível. É móvel, remissivo (a noção de *standing for relation*), é diverso na sua origem. Onde havia busca de semelhança e substituição, agora há heterogeneidade. *O signo implica em si a heterogeneidade como relação* (Deleuze, 1987:22). Nesse sentido, é não coincidente consigo mesmo, ou seja, funda-se também na diferença, na alteridade²². É *acontecendo*. Sua estabilização é um modo possível de acontecimento.

Onde se ancoram, então, as possibilidades de compreensão, de interpretação, de conhecimento, de sentido? Nas **práticas sociais**, como lugar das relações interpessoais que vão *acontecendo*, vão se legitimando e se instituindo; e na **história** dessas relações, tornada possível pela dimensão discursiva²³ dessas práticas. Não há sentido pré-definido, não há teleologia. Há múltiplas determinações que vão produzindo sentidos também múltiplos... A produção é inescapavelmente conjunta, a resultante nem sempre controlada... A significação, enquanto produção de signos e sentidos, é (resultante de) um trabalho coletivo *em aberto*, que implica ao mesmo tempo, acordo mútuo, estabilização, e diferença (inter-in-compreensão constitutiva...). As características do *signo* e da *trama* se (con)fundem.

Nessa trama²⁴ de relações, *corpo* e *palavra* tornam-se signos, que se destacam dentre os outros. Mutuamente constitutivos, corpo e palavra *significam* (Peirce, Bakhtin). Pela produção do signo na relação com o outro, podemos compreender como as sensações e a sensibilidade se tornam significativas; como os movimentos se tornam gestos; como o corpo expressivo passa a *significar*. Ele *significa* para o outro, e depois, para si próprio. Impossível a pessoa relacionar-se diretamente consigo mesma. Indiretamente é possível. E essa via mediada se faz pelo signo. As significações produzidas na *trama* vivenciada nas relações com os outros constituem o *drama* vivenciado no nível individual. Como *pessoa social, agregado de relações sociais* (Vygotsky, 1998:66), o homem se desdobra em *Homo Duplex*, de fato, *Multiplex*, acontecimento tornado possível pela mediação e pela reversibilidade do signo, que viabiliza formas de operação e funcionamento mental no nível individual. *A pessoa influencia*

dinâmica do interpretante. Peirce estuda os gregos e se inspira particularmente nos estóicos. A discussão e o aprofundamento nessas questões fica para um outro momento.

²² Ao discutir o problema da consciência, Vygotsky ressalta, por exemplo, que *O significado não é igual à palavra, não é igual ao pensamento; o significado não é igual ao pensamento expresso em palavras; a palavra não substitui a coisa; o desenvolvimento do aspecto semiótico da fala não coincide com o aspecto físico; lógica e gramática não coincidem; sujeito e predicado não coincidem* (Vygotsky, 1996). Cf. também: Bakhtin, Peirce, Authier-Revus...

²³ Tomamos discurso, aqui, como a linguagem no seu funcionamento.

²⁴ Trama: Conjunto de fios que se cruzam no sentido transversal do tecido, cruzados pela urdidura; aquilo que foi tecido; estrutura de elementos que se interligam como se fossem uma rede; o que constitui o fundo; projeto secreto; sucessão de acontecimentos que constituem a ação; enredo, intriga; negócio que se realiza por meio de barganha... (Dicionário Houaiss).

a si de forma social. Nisto está a essência do drama. Nisso está o sentido da psicologia do homem (Vygotsky, 2000:39).

Parte B - CORPO, SENTIDO E SIGNIFICAÇÃO

Reinaldo Furlan

Introdução

O que apresentamos aqui são aspectos que privilegiamos para a construção da noção de *Rede de Significações*. São pontos destacados em função da questão que queremos enfatizar. Em geral, oscilamos entre uma linguagem mais próxima de uma ontologia, privilegiando o sentido enigmático da abertura do Ser e de toda expressão, e uma linguagem mais próxima das ciências humanas, privilegiando a constituição dos sentidos ou sua positividade. Esperamos que o leitor entenda que essas duas perspectivas não se excluem, compensando a falta de uma ou de outra quando privilegiamos apenas determinado enfoque da questão.²⁵

Podemos assumir a noção de “rede de significações” como campo transcendental de sentido do comportamento humano. Destacamos algumas idéias que nos parecem alargar o que poderia ser uma concepção estreita dessa noção. Em primeiro lugar, a sua abertura àquilo que Heidegger denominou de dimensão ontológica do homem, o que significa que não há significado de mundo fechado; a dimensão ontológica representa o espaço da liberdade humana, propriamente dita. Em segundo lugar, uma região pré-lingüística de sentido de mundo animada pelo corpo, abertura do corpo ao sensível em geral, que aponta para sentidos transculturais. A apreensão de sentidos é, inicialmente, pré-lingüística, da ordem da intencionalidade de um corpo cuja expressão não se faz ainda através da fala e que, mesmo com o advento desta, permanecerá uma forma própria e irreduzível de apropriação de sentido de mundo. Em terceiro lugar, a linguagem também é expressão de sentido do corpo que, através dela apreende e leva além, na relação com o outro, os sentidos do mundo percebido. O importante é compreender que a linguagem é de um corpo que expressa um significado que representa a sua tomada e criação de um sentido de mundo. Por isso não podemos abstrair seus significados da intencionalidade sensório-motora do corpo, integrados num único movimento de expressão: a linguagem é um gesto. Ou ainda, seus significados estão no uso, ou sentido do comportamento; em última instância, no sentido percebido (o que nos leva à possibilidade de indistinção dos termos “sentido” e “significação”). Eu compreendo o outro quando sou capaz de assumir a sua intencionalidade com meu próprio corpo, e vice-versa. Em quarto lugar, como já adiantado, é com o outro que nos apropriamos do mundo, e sua presença, atravessada pelas vicissitudes da necessidade e do desejo, na forma do acordo e/ou

²⁵ Acrescentamos, nas referências bibliográficas, algumas publicações em que contemplamos de uma forma ou outra questões que apresentamos aqui.

conflito, da cooperação e/ou dominação, está sempre presente no sentido do nosso comportamento. Ora, a noção de “rede de significações” representa todos esses sentidos que compõem um mundo para nós, não enquanto soma, mas como “sistema”, em que cada sentido é determinado na sua relação com os outros: um mundo de significados latentes de que o sentido de nossas percepções e pensamentos atuais são concreções singulares e provisórias. Como a rede não pode ser assumida como figura, nossas significações terão sempre um lado oculto para nós (além da obscuridade própria do Ser), e sua permanência ou mudança está menos no plano representacional da existência ou nos significados claros de nossa linguagem, do que no sentido de nossa forma de agir, sentir e perceber. Em outros termos, quando agimos ou nos comportamos é toda a rede que atualizamos ou modificamos, embora estejamos explicitamente presentes apenas a significados ou situações pontuais. A rede mais nos tem do que nós a ela.

A noção de transcendental

Podemos assumir a noção de rede de significações como campo transcendental de sentido do comportamento humano, transcendental no sentido inaugurado por Kant e desdobrado depois por todo pensamento que procura traçar as condições de sentido do comportamento. É um tipo de “a priori”, mas não do tipo kantiano, porque não se trata de prescrever categorias ou conceitos universais de produção de sentido, embora talvez possamos falar em estruturas ou formas muito gerais de organização da experiência sensível. De qualquer forma, trata-se de conceber de forma mais dinâmica e histórica as condições de produção de sentido que Kant pretendeu fixar na análise da razão, assumindo, em seu lugar, sobretudo as formas lingüísticas de produção de sentido.

O mais importante é marcar, aqui, que a idéia de transcendental comporta, a uma só vez, o caráter de empírico e de conformador, formas ou estruturas de sentido em formação ou sedimentadas, estáveis ou em conflito, mais em uso ou em desuso, que organizam o sentido vivido.

Uma imagem que nos parece útil na aproximação do que entendemos por “transcendental” é a filosofia de Foucault, sobretudo em sua fase genealógica, em que as práticas discursivas encontram seu relevo propriamente político. Trata-se de compreender o sentido em um campo heterogêneo de forças de saber, assim como o dispositivo da sexualidade, que acaba cumprindo a tarefa histórica de extrair dos corpos maior produtividade através da sua disciplina e normatividade. Este dispositivo faz parte do que Foucault chama de bio-poder, o poder sobre a vida ou seu gerenciamento, que substitui o poder de morte do

soberano, de caráter negativo. O importante é entender essa configuração específica a partir de um campo conflitivo de práticas e discursos, sempre sujeito a pontos de fuga, a desvios e reordenamentos estratégicos. Em outros termos, em sua fase genealógica notamos um caráter mais pluralista e menos acabado dos vários arranjos de forças em coexistência. O que confere um caráter mais dinâmico e aberto às configurações de sentido.

A noção de Rede de Significações

Assumida a noção de rede de significações como campo transcendental do sentido do comportamento, gostaríamos de desenvolver alguns pontos para elucidar melhor a noção. Esperamos, com isso, nos afastar de algumas idéias que nos parecem presentes nas discussões que assumem, como nós, as práticas lingüísticas como fundantes do sentido do comportamento humano. Queremos frisar que, assumindo a importância das práticas lingüísticas na formação dos sentidos, nossa intenção é trabalhar sobre os seus limites. Não se trata, pois, de negar a importância das práticas lingüísticas na formação do sentido vivido, mas forçar sua abertura aos registros de sentido do corpo que não se reduzem a esses organizados lingüisticamente.

1 A dimensão ontológica da experiência humana

Em primeiro lugar, gostaríamos de destacar o caráter de abertura de sentido da experiência humana, presente naquilo que Heidegger chamou em *Ser e Tempo* (1926,1989) de dimensão ontológica do *Dasein*. A presença ao Ser, na relação com o mundo e consigo mesmo, a uma só vez é condição de sentido e impossibilidade de fechá-lo. O mundo é sempre transcendente a nossas significações, assim como “algo” em nós está sempre aquém do sentido que nos constitui.

Com isso, procuramos evitar a redução de nossos problemas apenas a formas lingüísticas de organização de sentido, como se a dificuldade ou mesmo impossibilidade de seu ajuste perfeito com o “real” fosse apenas uma questão de tempo ou de complexidade da tarefa. É preciso, sempre, pensar a historicidade nesse espaço mais amplo de abertura ao Ser, assumir o mistério da existência como presente em nosso sentido de mundo. É esse mistério que nos angustia, que nos impele à tomada do mundo através do corpo e da fala, que representa o “vazio” que causa terror, nossa condição originária e sempre em torno de nossas significações. Abstrair essa condição é tomar a linguagem como um campo fechado em si mesmo, é pensar poder reduzir os problemas sempre a questões pertinentes ao nosso campo

de significações, quando, ao contrário, é preciso supor que além de todas as soluções possíveis, nosso estado de humor (no sentido heideggeriano do termo, como fazendo parte da dimensão ontológica do Dasein) terá sempre uma dimensão de rasgo ou abertura ao Ser que não poderá ser fechada.

O que significa dar acolhida também ao que não tem nome como fazendo parte de nosso campo ou estado de significação. Ou seja, o “vazio” rivaliza a todo momento com nossas significações, representa, mesmo, a condição originária que as sustenta e que elas não obturam, apenas assumindo-o e levando-o adiante na dimensão da cultura.

2 A região pré-lingüística de sentido de mundo

Com este tópico pretendemos marcar distância de certas correntes na filosofia e na psicologia que, ao reconhecerem a importância das práticas lingüísticas na organização e formação do sentido vivido, acabam se fechando às formações de sentido próprias do mundo sensível. Ou seja, sem negar a importância das práticas lingüísticas na formação do sentido percebido, recusamos a redução deste àquelas. Duas questões nos chamam a atenção sobre isso. Por um lado, e disso nos ocuparemos mais à frente, é preciso entender o sentido lingüístico como encarnado, como fazendo parte de um sentido de mundo que a prática lingüística constitui, mas o faz, em que pese a redundância, enquanto prática, comportamento com sentido, e não como um sistema de representações que pudesse ser destacado do sentido da aplicação das palavras. E por outro, e a isso nos dedicamos neste tópico, é preciso entender que nem todo sentido de mundo se reduz apenas à sua forma lingüística.

O exemplo mais claro é o do bebê, que muito antes de assumir os sentidos da língua, tem um mundo cujo sentido expande-se progressivamente, sobretudo através do desenvolvimento de sua atividade motora. Mas mesmo após sua entrada no mundo falado, é preciso reconhecer a presença de um sentido específico da ordem perceptiva irreduzível às significações da língua.

O frescor da água, o calor do sol, o contato do vento, o chão que nos apóia em contraposição ao céu que só pode ser visto e nunca alcançado pelas mãos, a especificidade do vínculo na relação com o outro através do seu olhar... são sentidos que fazem parte da situação do corpo no mundo, da humanidade, de forma geral, ainda que se encontrem sempre assumidos através de uma forma cultural específica. Ou seja, temendo, adorando, explorando ou banalizando o céu, seu sentido jamais será o mesmo dos objetos que podemos ter à mão. A sua distância, em contraposição às coisas a que podemos ter acesso na terra, é um sentido de ordem perceptiva que precisamos reconhecer como parte do modo como cada cultura pode

falar do céu. Se não podemos isolar sua generalidade, pois vivemos sempre em uma cultura, podemos ao menos experimentá-lo obliquamente, na medida em que pertencemos à generalidade de uma mesma experiência sensível. Como diz Merleau-Ponty em *A Prosa do Mundo* (1969), a fala não inaugurou a comunicação entre os homens porque já pertencíamos a uma mesma experiência sensível de mundo.

Trata-se, pois, de uma rede de intencionalidades corpóreas que representam o modo como o corpo se relaciona com o mundo, que mesmo sendo sempre assumido numa forma lingüística, pertence a uma ordem específica da percepção. Há um texto de E. Pol (1996) bastante ilustrativo disso, que trata da ocupação do espaço, e que diz mais ou menos que conhecemos uma cidade com os pés (e quantos exemplos poderíamos citar da *Fenomenologia da Percepção* [1945, 1994], na mesma direção). Ou seja, não há conhecimento simbólico que possa substituir as relações de sentido que estabelecemos com as coisas transitando entre elas. Como não há referência simbólica que apague a diferença entre a noite e o dia, o claro e o escuro. Ou seja, havendo ou não referência lingüística para a diferença desses fenômenos, não vamos encontrar as coisas, ou transitar entre os móveis da casa, da mesma forma ou com a mesma facilidade em um estado ou outro, e este saber ou circunstância de sentido pertence ao corpo e não ao entendimento, enquanto faculdade de pensar sobre a algo.

De modo que a noção de rede de significações não pode se fechar a esse campo de sentidos que representa nossas formas mais primitivas de aberturas de sentido de mundo ou dimensões de Ser. Essa região, que Merleau-Ponty chamava de região selvagem em seus últimos trabalhos, justamente porque sua operação antecede e ocorre ao lado de nossas operações lingüísticas, é o que possibilita, diz ainda, nosso contato com culturas primitivas ou muito diferentes da nossa.

Em segundo lugar, e assim passamos ao tópico seguinte, é preciso entender bem o que significamos quando dizemos que a linguagem é a principal atividade de organização e criação de sentido de mundo. Válida como tese geral, a idéia que passamos a combater, agora, é a que tende a tratar a linguagem como um sistema de signos para o pensamento, pensamento que representaria uma espécie de “olho mental” responsável pela produção, sustentação e clareza da significação.

3 A encarnação da fala

A fala vai além desses sentidos mudos que trazemos sempre presentes pelo simples fato de habitar um mundo ou ocupar um espaço. Ela faz parte do movimento através do qual

desdobramos o sentido percebido. Mas o importante é frisar que ela o faz como prolongamento da expressão do corpo, faz parte de uma intencionalidade de tomada de mundo junto com a percepção e a motricidade.

Merleau-Ponty sempre apontou para o sentido da percepção como organizado pela postura ou intencionalidade do corpo no mundo, polarizado por suas tarefas. Podemos notar, por exemplo, como são diferentes, num jardim público, os olhares talvez inquiridor de um botânico, atmosférico de um transeunte apressado para o trabalho, curioso e fantasiador de uma criança brincando, atento e investigativo de um pintor, distante de um deprimido, etc. Ou como, por exemplo, a estrutura da percepção de um jogador de futebol é sobretudo polarizada pelos espaços entre os jogadores por onde ele ou bola devem passar, enquanto o assistente na arquibancada acompanha sobretudo o movimento da bola e dos jogadores.

Ora, o próprio jogo de futebol é um espaço virtual ou simbólico através de regras criadas, e à maneira de Wittgenstein, poderíamos tomá-lo como o protótipo do que acontece quando falamos. Suas regras estão, como ele frisa sobre os jogos de linguagem (1953, 1987), ou Kuhn, quando fala sobre a prática da ciência (1962, 1992), imanentes aos procedimentos, ou encarnadas no comportamento, diria Merleau-Ponty. Formam uma só expressão de sentido, de tal forma que a comunicação revelar-se-á como uma troca regrada de intencionalidades corporais. No caso, o que eu faço tem sentido para o outro e vice-versa, e é no acordo do comportamento, isto é, quando apreendemos a intencionalidade do outro e vice-versa, que medimos o sucesso da comunicação.

É importante frisar, com Merleau-Ponty, que esta é uma operação do corpo e não do entendimento, no sentido cartesiano ou kantiano do termo. Eu me junto ao sentido da expressão corporal do outro numa passagem em que sou convocado ou atraído a seu campo de significação. Esta passagem não é puramente lógica, mas de forma de vida, como também frisa Wittgenstein em *Sobre Certeza* (1972) e Kuhn (1962, 1992), quando analisa a troca de paradigmas científicos. De forma que todo o comportamento é portador de sentido, o que significa abandonar a idéia do corpo como um objeto do mundo, ou o simples veículo de expressão de um pensamento puro, solipsista e interior.

Não há, pois, como desarticular o sentido da fala, desse da motricidade corpórea, do sentido do movimento das mãos, da postura do corpo ou da expressão facial. Se a fala emerge como a possibilidade de criação de sentidos mais ágeis ou abstratos, como diz Merleau-Ponty em *O Visível e o Invisível* (1964), isso não significa que possamos abstrair seu significado do mundo percebido, ou daquilo que fazemos com as palavras. Isso precisa ficar muito claro

porque temos tendência a considerar a possibilidade da linguagem como um sistema de significados puros (A Prosa do Mundo, 1969) independentes da opacidade e ambigüidade da aplicação das palavras na linguagem comum.

Também poderíamos dizer, como Wittgenstein, expressando a passagem de seu pensamento do *Tractatus* para o novo estilo das Investigações Filosóficas, que é preciso retornar ao solo áspero do funcionamento da linguagem, que a pureza cristalina da lógica, que ele almejava como subjacente a toda linguagem descritiva com sentido, coloca-nos sob o gelo onde não podemos caminhar. Ora, o que significa isso senão entender os significados como fazendo parte do comportamento? Também a lógica é um tipo de comportamento, ao contrário de servir como fundamento a todo comportamento com sentido, como também destaca Feyerabend em seu *Contra o Método* (1977), apoiado no segundo Wittgenstein.

Com isso queremos justamente evitar o que Edward Sampson (1998) chamou de verbocentrismo na sua crítica do construcionismo: “É meu argumento que o modelo construcionista é tão verborrágico que falha em apreender a natureza encarnada do próprio discurso” (p.23), para o que é útil distinguir entre “conversar sobre algo” e “conversa realizada com algo” (Idem), ou seja, esquece-se que ao falar sobre, falamos com o nosso corpo. O autor utiliza-se sobretudo da crítica de Bourdieu ao intelectualismo para acertar a rota do construcionismo, a cuja inspiração se filia. Sem entrar no mérito dessa crítica, podemos dizer que é essa a direção que queremos imprimir no tratamento dessa questão, o que fazemos sobretudo através de Merleau-Ponty, cuja filosofia é uma das maiores expressões dessa idéia.

4 A questão da subjetividade

Um contraponto com as análises genealógicas de Foucault pode situar o tema de nossa discussão. Através da noção de dispositivo, Foucault descreve uma série de elementos, discursivos e não discursivos, que compõem determinada rede de sentidos que cumprem determinada necessidade histórica (1979). Por exemplo, o dispositivo da sexualidade formou-se a partir da necessidade de maior controle sobre os corpos para aumento de sua produtividade. Faz parte do que Foucault chama de advento do bio-poder (1976). Mas esse é o discurso do sábio, do historiador que inventaria a formação de determinados sentidos, inclusive mostrando sob a aparente heterogeneidade e contradição de discursos, uma concordância mais profunda, como é, para Foucault, o caso da relação entre o cristianismo “agostiniano” e a psicanálise. É claro que, para Foucault, o sujeito não se dá conta de todos

esses sentidos, antes, ele os sofre, é capturado por eles, assim como reage a eles sem ter claro toda a sua formação. Daí a possibilidade de se falar de uma História sem sujeito, ou de um sujeito que pode até assumir com clareza determinadas estratégias locais, mas sem a consciência do dispositivo e de sua genealogia (1998). Foucault inventaria, assim, o discurso sobre o corpo. Ora, a perspectiva merleau-pontyana é mais “psicológica”, isto é, trata de apreender “por dentro” como o corpo vive esses sentidos.

É claro que os sentidos que o historiador descobre podem iluminar o sentido vivido, e nesse sentido as pesquisas de Foucault, assim como a lingüística de Saussure, a antropologia de Lévi-Strauss e o marxismo não são contraditórios com a perspectiva da descrição do fenômeno vivido, para Merleau-Ponty. Afinal, tratam todos de um campo de sentidos que devem de alguma forma ser apreendidos pelo sujeito para que possam valer (1960a, 1984). Mas não podemos simplesmente supor todos esses sentidos em sua “cabeça”, uma transposição discutível da ordem do discurso para a ordem do vivido. É pressupor, como dizia Politzer (1928, s.d.) a respeito da interpretação dos sonhos por Freud, que o que decorre da análise já se encontrava tal qual no inconsciente do sujeito, e de que não há sentido a não ser na forma da narrativa, ou dos discursos da ciência, podemos acrescentar.

Os significados claros da ciência, seu arranjo dos sentidos e das razões presentes em nossas ações ou comportamentos, necessariamente são os mesmos que encontramos de forma confusa ou alusiva em nossas relações cotidianas, simplesmente porque isso é tudo o que há. Isto é, válido como método de elucidação da realidade, o discurso da ciência não pode ser reificado, transformar-se em uma espécie de Espírito Objetivo responsável pela História.

Tudo se trata, então, de não confundir a ordem dos discursos, e de não tomar como verdadeiras as explicações da ciência e falsas as descrições da experiência vivida. Sem dúvida essas descrições devem se espalhar por todas as relações intersubjetivas que configuram o sentido estudado, e apenas esta configuração pode elucidar o seu sentido imediato, o que o cientista social, por sua vez, procura alcançar através de outros métodos, como as análises de documentos por Foucault. Nesse sentido não há contradição entre as pesquisas das ciências e as descrições do mundo vivido. Mas se as ciências podem ajudar a elucidar o sentido vivido, as descrições do mundo vivido podem auxiliar a ciência a não abstrair ou idealizar a própria realidade.

A perspectiva subjetiva, portanto, confunde-se com o próprio objeto da Psicologia, no sentido em que não se pode, aí, colocar-se do lado de fora, como Foucault, que sempre investigou a incidência do poder sobre o corpo, ou a constituição do sujeito pelo lado de fora. Daí a importância do resgate da perspectiva do mundo vivido. Naturalmente, com isso

marcamos mais uma perspectiva do que elucidamos a própria noção de subjetividade. Certamente, não se trata, aqui, da subjetividade em termos cartesianos ou kantianos, o “eu penso” como certeza da construção do significado do mundo. Nesse sentido nos reportávamos à importância das pesquisas de Saussure, Lévi-Strauss, Foucault, Marx e, podemos acrescentar, Freud, que operaram a descentração do cogito ou subjetividade moderna. Mas trata-se de assumir o sentido dessas pesquisas na perspectiva daquele que fala, que vive relações de parentesco, a experiência do corpo próprio, que trabalha e sonha. Essa região de sentidos é, em sua grande parte, anônima (daí a descentração do cogito), pertence mais ao corpo do que às nossas decisões explícitas, é mais horizonte de sentido do que significados explícitos para o pensamento, e por isso dizemos que ela mais nos têm do que nós a ela. Mas somos nós que a sustentamos com nossas vidas e prosseguimos sua exploração, com esse corpo, como dizia Merleau-Ponty, “que não é uma máquina de informação, mas sim esse corpo atual que digo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e sob meus atos”, assim como o corpo dos outros “não são meus congêneres, como diz a zoologia, mas que me assediam, que eu assedio, com quem eu assedio um só Ser atual, presente, como jamais animal assediou os de sua espécie, seu território ou seu meio” (1960b, 1984, p.86).

Conclusão

Preferimos resgatar, aqui, alguns pontos que merecem mais esclarecimentos. Naturalmente, isso depende sempre das características de formação teórica dos interlocutores, e por isso esse é um debate que pode prosseguir em outras direções.

O primeiro ponto que gostaríamos de destacar é o que trata da relação com o outro. Quando dizemos que o corpo é expressivo, queremos dizer que o sentido está sempre na relação com o mundo e o outro. Sobretudo com o outro, que desde o princípio desempenha forte atração sobre a formação do sentido de mundo para o bebê.

Ora, e este é o segundo ponto, a importância do outro em nossas vidas é a medida da importância da linguagem comum para nós, de modo que o caráter cultural ou de classe social estão sempre presentes junto desses sentidos que chamamos de “ordem natural”.

Mas isso não nos impede de afirmar, por fim, a idéia de sentidos específicos da ordem perceptiva. Seria como pressupor que os sentidos do mundo sensível para o corpo só passassem a valer ou ser na medida em que fossem significados pela cultura. Vale lembrar, aqui, que a criança sabe mais do que aquilo que é capaz de dizer (o que também aplica-se a nós), e que toda cultura parte de um mundo sensível que ela não abriu. Com isso, não

precisamos nos fechar à presença de sentidos sem nomes, que podem provocar o sentimento de estranheza que angustia, no qual nos sentimos “desajustados” ou perdemos a familiaridade com o mundo, que, como dissemos no início, transcende sempre nossas significações.

Estes sentidos podem antecipar, mas também rivalizar com, ou desestabilizar os sentidos organizados pela linguagem. Um exemplo ilustrativo encontramos no próprio Foucault. Os comportamentos desviantes podem ser significados como perversões, anormalidades, loucura, doença, etc. Podem ser controlados pelo “poder”, portanto, mas também podem ser vistos em contraposição a ele, em direção a novas formas de sensibilidade. Esse poder subversivo é o corpo quem possui, e a todo momento ele é o campo de batalha (Silveira, F.A.,2001) em que se inscrevem variadas direções de sentido, conflitantes, em que algumas prevalecem, como diz Nietzsche, chegando à normatização, mas sem poder calar de uma vez por todas essa vida subterrânea (perscrutada por poetas e artistas, e insidiosamente presente no espaço terapêutico ou nas conversas cotidianas), que não tem a voz canônica da linguagem mas compõe o tecido alargado do sentido de nossas vidas.

PARTE 2

Capítulo 3 - DISCUTINDO O CONCEITO DE “JOGOS DE PAPEL”: UMA INTERFACE COM A “TEORIA DE POSICIONAMENTO”²⁶

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Carla Guanaes & Nina Rosa do Amaral Costa

1 Jogos de papéis: uma compreensão do desenvolvimento humano

A perspectiva teórico-metodológica da *Rede de Significações (RedSig)* é baseada em uma visão sócio-histórica que pressupõe que o desenvolvimento ocorre a partir de interações que o indivíduo estabelece ao longo de sua vida com parceiros diversos em práticas sociais concretas. Nestas, os parceiros de interação constituem-se reciprocamente enquanto sujeitos, no processo de negociar significados de eventos, coisas, pessoas, lugares, sentimentos (Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória, 1997).

Para compreender como se daria esse processo, consideramos que a relação de recíproca constituição que se estabelece entre indivíduo e meio dá origem a situações sempre novas e únicas, criadas pela interação dos parceiros. Desde o nascimento a criança é colocada em uma matriz social geradora de significados que são atribuídos, assumidos, negados e recriados na própria interação, pelo confronto de papéis presente no processo de atribuição de sentidos a si mesmo, ao outro e à situação como um todo. (Oliveira, 1992).

A noção de papel com a qual a *RedSig* trabalha permeia as obras dos principais teóricos que dão sustentação à sua concepção de desenvolvimento: Vygotsky, Wallon e Bakhtin, que enfatizaram a natureza social do psiquismo humano e relacionaram o desenvolvimento da afetividade, da linguagem e da cognição com as práticas sociais em geral.

O desafio de Vygotsky (1978, 1986, 2000) e Wallon (1934, 1942, 1959, 1981) era responder como a criança domina os hábitos e formas de comportamento, por exemplo, os métodos de memorizar ou de raciocinar presentes em uma determinada cultura. Segundo eles as formas culturais de organização do ambiente, a maneira como as pessoas atuam em variadas situações, particularmente os modos como interagem com parceiros diversos, fornecem aos indivíduos que nele estão imersos os conhecimentos, as técnicas, os instrumentos e também os motivos para suas ações. Nos embates do sujeito com outros indivíduos em práticas sociais existentes em sua cultura, ele e seus parceiros são levados a se modificar, avançando seus processos de constituição como pessoas com formas determinadas de agir, sentir, falar e pensar. A consciência, portanto, é cunhada na vida social.

²⁶ Agradecimentos à FAPESP, ao CNPq e à Profa. Dra. Marisa Japur.

Em situações partilhadas – em que mãe ajuda criança de 3 anos a colocar um casaco, três meninas de 4 anos brincam de casinha em uma creche, um pai conta uma história para filha de 5 anos, o irmão de 10 anos monta um quebra-cabeça com a irmã de 9 anos, colegas de faculdade estudam e preparam um seminário, dois mecânicos tentam descobrir o defeito do motor de um carro em uma oficina etc. - as instruções, os apontamentos e as representações de indivíduos mais experientes interagem com os gestos e concepções dos demais. Nesse processo, os indivíduos desenvolvem formas mais complexas de resolver um problema, de se relacionar com as pessoas, de simbolizar o mundo e de perceber suas próprias necessidades.

A partir daí, Vygotsky chama nossa atenção para o trabalho que se constrói na realização de uma tarefa partilhada, quando, em uma zona limite entre suas ações e as de outrem, os indivíduos se apropriam do que inicialmente lhes é exterior e usam-no para orientar suas próprias ações. Formas de selecionar focos de atenção, de memorizar, de realizar experimentos, que de início ocorrem em uma esfera interpessoal, são transferidas para um âmbito intrapessoal, em um processo denominado “interiorização”. Isto se faria através da palavra que, de início, é a do outro, a do parceiro mais experiente.

Vygotsky acreditava que a verdadeira medida do desenvolvimento da criança não se faria através da análise de sua atuação impecável em um teste individualmente normalizado, mas por sua atuação em uma situação que só fosse abordável em cooperação com parceiros adultos. Baseado em seus experimentos, ele defendia que a fonte de desenvolvimento das atividades das crianças era manifestada nas relações que elas estabeleciam com o experimentador, ponto que os psicólogos freqüentemente negligenciavam (e mesmo hoje negligenciam) ao discutir seus experimentos.

Considera-se, assim, o desenvolvimento humano como uma tarefa conjunta e recíproca. A característica do mesmo seria o confronto de propostas de diferentes indivíduos e não a sujeição de uma pessoa a outra. Lembra Vygotsky (2000) que a palavra é comando, é meio de domínio, e a vontade de cada indivíduo resulta da resistência do organismo ao comando.

O estudo do psiquismo deve, assim, considerar a situação concreta, cotidiana, dos sujeitos, os papéis que eles assumem no drama - embate de intenções e desejos - aí criado, diz Vygotsky (2000), concordando com a posição de Politzer (1928). Sem considerar a pessoa como um todo, considera Vygotsky, é impossível entender sua conduta. Partindo de posições como a expressa por Marx (1978:52) na sexta tese sobre Feuerbach – “*a essência humana não é o abstrato residindo no indivíduo único. Em sua efetividade é o conjunto das relações sociais*”, Vygotsky aponta que o conjunto de relações sociais constituídas em uma

determinada estrutura social com sua ideologia leva à construção das funções psicológicas do indivíduo (por exemplo, o sonho, o pensamento, o intelecto prático).

Como a interação das funções psicológicas, característica das funções psicológicas superiores, toma o lugar da interação de pessoas (Pino, 2002), estas se desenvolvem sob a forma de um drama, ou seja, a ação do pensamento na personalidade muda nas diferentes esferas da vida social, conforme os indivíduos desempenham papéis de juiz, médico, pai etc. Dessa perspectiva, como apontou Shotter (1989), o conhecimento mais importante para o indivíduo é o dos modos pelos quais podemos organizar nossas circunstâncias e nos relacionar com elas, apreendendo as diversas maneiras de ser em uma cultura - ser falantes, ouvintes, observadores, memorizadores, imaginadores, etc - para usá-las como instrumentos psicológicos de nossas ações.

A noção de papel aparece, assim, na obra de Vygotsky de duas formas: como modelo de desempenho a ser tomado por imitação, e como recurso de desenvolvimento, mediador básico da relação sujeito-mundo.

Wallon também considera que o desenvolvimento humano se dá a partir da interação das disposições do sujeito com as sucessivas situações com as quais ele se depara e que lhe exigem uma resposta. Os vários contextos sociais em que a criança se insere em seu desenvolvimento – o familiar, o de vizinhança, a escola, o trabalho, atividades esportivas ou artísticas, o casamento etc - lhe dão oportunidade para experimentar e responder a diferentes papéis. Dos conflitos que estabelece com o meio a cada momento, no embate com as ações de outros indivíduos, estando todos eles, ao mesmo tempo, em um processo dialético constante de identificar-se com o parceiro e diferenciar-se dele, o indivíduo forma sua conduta e sua personalidade.

No caso da criança pequena, a mediação feita por seus parceiros privilegiados, em geral a mãe em nossa cultura, a leva a construir seu pensamento e uma consciência de si a partir da imitação do outro (o parceiro) ou oposição a este em diferentes situações. É algo, pois, em constante modificação. Como se pode ver, também em Wallon a noção de papel aparece em relação aos mesmos pontos tomados por Vygotsky: como ação cultural ou funcionando como instrumento para a ação.

Considera a perspectiva sócio-histórica, portanto, que na evolução das sociedades, os homens foram elaborando objetos, convenções, signos, como forma de registrar e transmitir determinadas informações no processo de trabalho. As funções psicológicas - formas mais elaboradas de perceber, memorizar, solucionar problemas, sensibilizar-se diante de um acontecimento ou obra de arte - são construídas na assimilação da experiência histórico-social

partilhada ocorrendo por meio das interações que o indivíduo e outros parceiros sociais estabelecem, ou seja, nos assinalamentos ou orientações contidos na ação do outro que ocorrem nestas situações (na perspectiva de Vygotsky) e no confronto das posições assumidas pelos parceiros (segundo Wallon). Isso envolve gestos e palavras que gerenciam a construção e negociação de significados.

De acordo com os dois autores (Wallon, 1942; Vygotsky, 1986), nas situações partilhadas, a atividade interpessoal é tão integrada que os indivíduos, particularmente a criança pequena, têm dificuldade de perceber sua ação separada da do parceiro. Com a experiência, há progressiva individuação, conforme apreendem a totalidade da situação, por meio de movimentos alternados de tomada do papel do outro e de oposição a este. Conforme o indivíduo imita o parceiro apropriando-se das instruções, questionamentos e recortes que este interlocutor lhe oferecia, ele pode fazer indicações a si mesmo. Nesse confronto das antagônicas posições sociais dos participantes de discursos ideologicamente constituídos, a operação interpessoal é reconstruída internamente e novos pontos de desenvolvimento são alcançados.

Tais pontos, contudo, foram poucos explorados na obra destes dois autores, embora apareçam claramente em relação à brincadeira infantil. Tal como outros autores que lhes eram contemporâneos na década de 30, ambos comentam do valor educativo daquela atividade. (Vygotsky, 1986; Wallon, 1981).

Por sua vez, a afirmativa de Bakhtin (1981) de que o sujeito se formaria no embate ético criado em relações interpessoais, pelo confronto das antagônicas posições sociais dos participantes do discurso ideologicamente constituído, também pode ser discutida como envolvendo relações de papel. Segundo ele, gestos e entonações não se limitam a expressar estados de ânimo, mas indicam posições sociais condicionadas pela realidade social objetiva. Para Bakhtin (1992, pg. 334), *“O ato humano é um texto potencial e não pode ser compreendido (na qualidade de ato humano distinto da ação física) fora do contexto dialógico do seu tempo (em que figura como réplica, posição de sentido, sistema de motivação)”*. Apoiando a noção de diálogo na de alteridade constitutiva, Bakhtin coloca que só o outro possui o que ele chama de “excedente de visão”, o que dá ao sujeito possibilidade de tomada de consciência de si mesmo. A intersubjetividade é, assim, imposta pela negação do acesso a si próprio.

Jogos de papel

Para podermos discutir o valor das interações sociais no desenvolvimento, a partir do conceito de *jogo de papéis* que integra novas perspectivas de análise na *RedSig*, iremos inicialmente apresentar a análise um episódio extraído de sessão de brincadeira livre de crianças matriculadas em creche pública atendendo população de baixa renda na periferia de São Paulo.

Apesar do conceito de “jogos de papel” não se restringir ao que ocorre no jogo de faz-de-conta das crianças, estendendo-se às inúmeras situações que o ser humano se envolve no decorrer de sua vida, a brincadeira infantil constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena. Ela seria uma ocasião para recriação da cultura em um contexto interacional cheio de conflitos e de inerentes negociações. Ela possibilita à criança refletir sobre as formas de ação que ela e seus parceiros adotam e as regras sociais que as orientam, conforme as examina pela ação. Isto se faz na medida ela assume o papel do parceiro, por exemplo, o da mãe na brincadeira de casinha (em geral seus parceiros mais experientes) e atribui seu próprio papel (o de filho) a outra criança, a uma boneca etc. Com isto, ao brincar, a criança ultrapassa seu comportamento diário, experimentando um dado modelo, inicialmente diferente de si, mas que é parte de sua rede de experiências sociais, transformando-o em um mediador interno para novas ações.

Brincar, mesmo que sozinho, constitui uma "zona de desenvolvimento proximal" para a criança, um espaço de relações interpessoais no qual o parceiro mais experiente, ou seja, aquele que tem seu comportamento mais mediado pelo conjunto de signos presente em uma cultura, não precisa estar concretamente presente, mas pode ser trazido à situação pelas ações das crianças e, gradativamente, via memória e as representações que elas começam a poder construir.

Fabio (que tem 45 meses de idade) aproxima-se de Vanessa (com 36 meses) e Maristela (37 meses), que estão sentadas no chão da sala de seu grupo na creche, brincando com algumas bolinhas de gude.

Fabio estende sua mão em direção à Vanessa e fala, com ênfase: "Dá!"

Vanessa responde, rápido, "Não!", e abaixa-se para pegar mais bolinhas do chão.

Fabio ergue-se, olha Vanessa e diz: "Então eu não vou levar! Vou deixar aqui!", e senta-se novamente.

Vanessa olha para Maristela, que segura um saquinho com bolinhas de gude, pega uma bolinha do chão, dizendo: "Vou levar uma!"

Fabio a olha, ergue-se e senta-se um pouco afastado para brincar com algumas bolinhas, enquanto diz: "Vou levar duas!"

Vanessa, olhando para Fabio, diz: "Vou levar uma!"

Maristela, ocupada examinando o saco de bolinhas, fala: "Vou levar duas!"

Vanessa ergue-se, aproxima-se de Maristela com sua mão direita estendida e fala, enquanto balança afirmativamente a cabeça: "Dá uma p'ro meu irmão?"

Maristela, observada por Vanessa, pega uma e depois outra bolinha do saco e as coloca diante de si. Vanessa estende a mão na direção do saco que Maristela segura, mas esta o puxa para si. Vanessa aproxima-se e examina as bolinhas no saco, junto com Maristela.

Fabio aproxima-se delas e exclama, em tom de bravo, enquanto tenta tirar uma bolinha da mão de Vanessa e puxando a camiseta dela: "Não! Essa daí não!" e tira o saco de bolinhas das mãos de Maristela.

Vanessa tenta, sem sucesso, tirar o saco de bolinha das mãos de Fabio, sem dizer nada.

Fábio, segurando firmemente o saco, pega outra bolinha do chão. Vanessa também pega uma bolinha do chão e a coloca na dobra que fez em sua camiseta. Fábio tenta tirar a bolinha de Vanessa, dizendo: "Não, Vanessa, é do saco! Me dá minha gudinha, Vanessa!"

Vanessa tira uma bolinha que trazia guardada em sua camiseta e a estende a Fabio, dizendo, em tom complacente: "Eu vou dar uma, fia!"

Fabio, sem comentários, pega a bolinha da mão de Vanessa e a coloca no saco de bolinhas que segura.

Vanessa, chorosa e olhando para Fabio, imediatamente reclama: "a minha gudinha...", observada por Maristela.

Fabio, afastando-se com o saco de bolinhas, fala em tom de justificativa: "Você tem duas!"

Vanessa, olhando para suas bolinhas, fala com voz de tristeza: "Maristela me deu uma.."

Maristela, erguendo-se, fala: "Eu di uma p'á ela!"

Vanessa, erguendo-se, olha Maristela estende-lhe a mão direita com a palma voltada para cima e fala: "Ô fia, me dá uma bola?"

Maristela não diz nada.

Vanessa, balançando a cabeça enquanto mantém a mão estendida diz à outra garota: "Ô fia, me dá uma bolinha?"

Maristela nada responde.

Vanessa, com a mão estendida e as costas ligeiramente mais curvadas, fala com uma voz cantada e triste: "Ô fia, me dá uma esmolinha, uma esmola p'a eu levá p'a minha casa?"

Maristela afasta-se correndo segurando algumas bolinhas e dizendo: "Não!"

Passemos à análise. Há um processo de recombinação dos diferentes significados circulando ao redor das ações dos parceiros e os capturando. As crianças ocupam uma variedade de papéis quando pedem bolinhas de gude aos parceiros.

A força do gesto já coloca implicações para as ações. O sentido da fala de Fabio, que naquele momento não segura nada em suas mãos ("Então não vou levar"), parece obscuro mas é suficiente para Vanessa tomar algumas bolinhas do chão e dizer: "Vou levar uma!", no que é seguida por Fabio e Maristela, que criam uma rede de significados no jogo em que pegar uma ou mais bolinha e dizer "eu vou levar" funciona como senha para participar no jogo coletivamente criado. Logo Vanessa modifica novamente o jogo de declaração de dependência do outro (pedir), ou independência em relação a este (pegar), ficando o exigir como atitude intermediária. Dizer que "é para o meu irmão" introduz a justificativa como estratégia para conseguir bolinha, e uma justificativa generosa, que coloca o outro no dever de

atendê-la, tal como é em geral significado em nossa cultura. Mas, não é isso que ocorre. Os gestos de Fábio transformam a cena: ele se apossa do objeto de disputa – o pequeno saco com as bolinhas - e passa a definir as regras, cuidando que sejam a seu favor.

Na evolução da disputa, Fabio toma o papel de quem foi prejudicado quando protesta junto à Vanessa "Me dá minha gudinha, Vanessa", em tom raivoso, embora ele estivesse, na realidade, pedindo as bolinhas que eram da própria Vanessa e mesmo aquelas que ele possui no momento foram obtidas pegando o saco de bolinhas que Maristela segurava. A próxima ação de Vanessa, respondendo com uma entonação compreensiva "Eu vou dar uma, fia", sugere que ela aceitou o papel que Fabio lhe atribuiu. Entretanto, imediatamente, ela atua como vítima, choramingando enquanto se aproxima de Fábio e lamenta "a minha gudinha..." . Fábio, que nesse momento recebe uma bolinha de Maristela, responde à Vanessa: "Você tem duas!", atribuindo-lhe o papel de alguém ganancioso. Vanessa justifica-se dizendo que recebeu as bolinhas (como um donativo especial?) de Maristela. Isto parece interromper o diálogo Fabio e Vanessa que se levanta e se aproxima de Maristela para continuar a pedir por bolinhas. Ao fazê-lo, no entanto, ela deixa de desempenhar o papel de criança brincando com companheiros e claramente assume o papel de pedinte, tal como esse pode ser reconhecido em nossa cultura, adotando uma postura corporal e um tom de voz que mostra uma complexa síntese de humildade, necessidade e submetimento.

O episódio ilustra a metamorfose de papéis que as crianças são capazes de criar em suas interações. A um certo ponto, gestos e palavras já estabelecidos pelas crianças abrem novas possibilidades para suas interações, conforme elas se distanciam dos sentidos anteriores e os reconstróem em uma base totalmente nova. No episódio, algumas palavras - bola, esmola, bolinha, esmolinha - atuam como *pivot* para mudar o contexto das interações, não apenas como por uma contaminação de rimas, mas também devido ao exagero gestual-postural. O gesto de apresentar ao outro as mãos estendidas com uma atitude humilde e uma fala cantada em tom de tristeza "me dá uma esmolinha, uma esmola p'a eu levar p'a minha casa", presentes na disputa das crianças pelas bolinhas, trazem um papel de pedinte para a situação, de alguma forma comparada pela menina a outras experiências que pode ter observado nas ruas da cidade. Representações emergentes estão assim mediando as interações infantis.

2 Criticando e avançando alguns pontos

A perspectiva de jogos de papel (Oliveira, 1988, 1996, 1997a, 1997b, 1998, 2001; Oliveira e Rossetti-Ferreira, 1996), presente na concepção da *RedSig*, está sendo chamada a

responder a alguns pontos que têm sido levantados por outras perspectivas teóricas, como a Teoria do Posicionamento elaborada por Harré e outros (1999), que criticam o conceito de papel e propõem que o exame das interações sociais se faça a partir do conceito de posição.

Acreditamos que o mais salutar não seria evitar o confronto das argumentações, nem insistir em um ponto de vista dogmático. Antes entendemos ser necessário conhecer as origens das noções de papel e posição, bem como as particularidades destas propostas conceituais, e dar visibilidade ao modo como estas noções têm sido apropriadas na estruturação teórica da *RedSig*, contribuindo para o seu desenvolvimento.

As raízes do conceito de papel

Pensar as interações sociais como sendo relações de papel é algo que só aparece no final do século 19, a partir de condições criadas para se pensar a relação indivíduo e sociedade. A formulação daquele conceito veio integrar-se ao conhecimento sendo formulado na Psicologia sobre a formação da consciência e da subjetividade a partir da relação Eu-Outro (Rocheblave-Spenlè, 1969).

O conceito de "social self" formulado por W. James criou as primeiras condições para o desenvolvimento do conceito de "papel". Segundo James, todo grupo humano tem algumas exigências específicas em relação aos indivíduos, conforme as posições que eles ocupam no mesmo. Do ponto de vista do indivíduo, a pessoa tem "tantos *social selves* quanto há indivíduos que os reconheçam" (James, 1890: 294). De modo semelhante, Bergson (1889) discutiu as determinações sociais nas características individuais, preocupado que estava com a oposição, na personalidade do indivíduo, criada pela obrigação de seguir certos modelos sociais que o protegeriam, e seu desejo de ser um "autêntico" Eu, operando em uma sociedade aberta à mudança.

O lado social da personalidade humana e o paralelismo construído entre nossa personalidade e a de outrem foram também acentuados por Royce (1901). Muito influenciado por suas posições religiosas, ele acreditava na comunalidade existente em desejos e pensamentos partilhados, que transcenderiam os significados dos indivíduos envolvidos em uma situação, tomados em separado. Tal como Baldwin, ele já antecipava a idéia de que as emoções vividas em experiências partilhadas, e também a imitação, desenvolveriam a auto-consciência, temas que serão extensivamente tratados por Wallon na Psicologia do Desenvolvimento algumas décadas depois.

Ao mesmo tempo, na Sociologia, Tarde (1903), embora considerasse o referencial normativo da sociedade coagindo o indivíduo, negava que a sociedade fosse um agregado de indivíduos atomizados e propunha que, para que se compreendesse a evolução do indivíduo e da sociedade, fossem estudados os aspectos do psiquismo transmitidos entre as mentes. Segundo Tarde (1967), se alguns fatos sociais são regularmente reproduzidos pelo indivíduo em um certo grupo, criando uma relativa uniformidade na vida social, isto é devido à recíproca imitação estabelecida entre os indivíduos. Interações intensivas de mentes levariam à divulgação de idéias, a uma maior consistência no pensamento e à afirmação de normas comuns compartilhadas por uma comunidade de atores em um sistema social.

Foi Baldwin (1895, 1897), contudo, quem primeiro usou a termo "papel" para analisar atitudes conflitivas, embora não tenha se alongado no conceito. Preferiu antes discutir mais o fenômeno de imitação. Pela "imitação persistente", o indivíduo desenvolveria seu pensamento e subjetividade construindo um modelo social em sua mente. Tal ponto aparece também nas obras de Guillaume (1925) e Janet (1929) que apontaram a importância, para o desenvolvimento da personalidade, do comportamento imitativo presente no faz-de-conta da criança.

Olhando todas as situações humanas como uma totalidade, Janet considerava todos os fatos sociais como atos divididos entre vários indivíduos, cada um deles desempenhando uma de suas partes componentes (Janet, 1929), concepção próxima da idéia de sistema vivo presente na origem do conceito de papel. Os processos psicológicos evoluíam como resultado de um funcionamento social anterior, conforme o indivíduo dirige a si as ações sociais que antes ele endereçava a seus parceiros, repetindo as condutas que observou serem tomadas em relação a ele, à medida que ele era interpretado de alguma maneira por seus pares, o que criava intencionalidade. A imitação seria o mecanismo privilegiado no qual tanto o modelo quanto o indivíduo, alternadamente assumindo as duas posições, sairiam modificados. Finalmente, tomando a concepção pirandelliana de personagem teatral, afirmava Janet que cada pessoa poderia superar o estágio inicial de descontinuidade entre indivíduo-personagem, deixando de ser um personagem submetido à determinação social para alcançar o estágio ideal de encontrar sua própria individualidade.

Vimos até aqui que as concepções que foram sendo criadas para investigar o comportamento social dos indivíduos apoiaram-se em duas metáforas, criadas pelos primeiros usuários da noção de papel nas Ciências Humanas: a orgânica e a teatral. A primeira, gerada a partir de influências advindas das Ciências Biológicas, comparava as relações humanas a um sistema vivo cujo funcionamento dependia de diferentes órgãos, cada qual com sua própria

função e integrados em conjuntos equilibrados (Durkheim, 1893/1933). Já a segunda metáfora relacionava o comportamento humano como integrando um drama social, em que diferentes papéis formavam um enredo (Bergson, 1889; Janet, 1935; Politzer, 1928 e também Vygotsky, 1935 e Bakhtin, 1992). Mais do que a primeira, esta última metáfora criava oportunidades muito provocativas para a discussão da continuidade ou descontinuidade da relação personagem social - indivíduo, a partir de uma relação menos harmoniosa das relações humanas.

Todas estas modificações na noção de papel, de atitudes ou funções, para modelos sociais e prescrições, especialmente notadas no trabalho de Janet, estarão presentes nos trabalhos dos subseqüentes teóricos do "papel", como G.H.Mead (1934) e J.L.Moreno (1934). Estes continuarão a considerar a consciência como um centro de relações de papel.

Tal como Baldwin, Mead tentou explicar como a dinâmica das relações sociais desenvolveria a mente. Partiu da consideração das situações em que agimos, que seriam compostas de comportamentos simbólicos recíprocos. Considerou que a natureza emergente da ação humana, devida ao caráter mutante e relativo de toda situação, requer freqüentes ajustes por parte do indivíduo, que deve selecionar uma ação conforme valores e significados trazidos por condições anteriores e os objetivos estabelecidos para o futuro. Tais ajustes apenas são possíveis pelo fato do pensamento facilitar o indivíduo tomar a perspectiva do outro e tornar-se um objeto para si mesmo, através da linguagem. Isto levaria à formação da consciência, pela reflexividade, dado que os papéis dos vários parceiros são organizados pelo indivíduo em atitudes representativas de um "outro generalizado". Através das interações que estabelecem com diversos parceiros, particularmente graças aos jogos de faz-de-conta nos quais aprende a assumir diferentes personagens, ou seja, aprende a se por em uma perspectiva diferente da sua e a reagir às suas próprias ações como os outros o fariam, a criança apreende os papéis que existem, por exemplo, na família.

A idéia da construção de papéis como movimento dinâmico, orientado mais para modificar padrões culturais do que para a sua conservação, aparece melhor nos trabalhos de Moreno. Influenciado pelo conceito bergsoniano de "élan vital", ele insistiu no caráter original e situacional do papel, sendo constantemente recriado no "aqui-e-agora" de cada situação. Buscando uma sociedade ideal que chamou de "sociométrica", na qual cada indivíduo participaria segundo suas habilidades, Moreno criou procedimentos de análise das estruturas dos papéis que constituem o tecido social.

Diferentemente de Mead, que via o processo de tomada de papéis como construído por um Eu racional, Moreno considerava o indivíduo como um todo, reagindo às situações pela

liberação de sua "espontaneidade" em seu corpo, afeto e pensamento. Ele (Moreno, 1951) afirmava que o conceito de "presente" proposto por Mead era oposto à sua categoria de "momento". Segundo ele, enquanto Mead estava interessado em saber como a cultura era conservada através da tomada de papéis, ele investigava tal processo in "status nascendi", desde sua construção dinâmica, espontânea, até sua estereotipização.

A perspectiva moreniana, entretanto, foi sendo modificada pelo próprio autor que, sob a influência do pragmatismo americano e dos associacionistas, começou a conceber uma visão mais mecanicista da relação indivíduo-mundo, mais comprometida com a idéia de resposta adequada a um estímulo (Moreno, 1956). Além disso, embora declarasse que o Eu não precederia os papéis sociais, mas seria produto destes, postulou uma concepção subjetiva do fenômeno social, não considerando adequadamente as condições políticas, sociais e ideológicas nas relações de papel, e a importância destas condições no desenvolvimento humano.

A teoria do posicionamento

As produções teóricas formuladas por autores como Harré, Davies, Langenhove e Gillet são exemplos de estudos das interações sociais enquanto campo de constituição da linguagem cotidiana ou do discurso. Sustentados pela proposição de uma Psicologia Discursiva, descrevem a dinâmica dos processos interativos e de constituição do self a partir de uma perspectiva relacional, onde a noção de posicionamento assume lugar de destaque.

Segundo Harré & Van Langenhove (1999), a teoria do posicionamento constitui-se, no âmbito das propostas construcionistas sociais²⁷, um importante recurso metodológico para a análise do discurso social, a partir da associação da psicologia ao estudo das práticas discursivas. O seu foco é o entendimento de como o fenômeno psicológico se produz nas práticas discursivas, nos episódios sociais que tomam lugar em nossas relações cotidianas. Nesta perspectiva, o conceito de posição se destaca, sendo considerado por estes autores como uma alternativa dinâmica a uma versão mais estática do conceito de papel, e dando visibilidade aos processos interativos que sustentam a produção de sentidos sobre o self e sobre o mundo.

²⁷ A perspectiva construcionista social tem sido descrita e apresentada de diferentes maneiras, por diferentes autores, marcando um campo de grande tensão conceitual. De modo geral, as propostas construcionistas apresentam em comum a ênfase na linguagem e nos processos interativos, assumindo a construção social de sentidos sobre o mundo e sobre o self (Gergen, 1994; Harré & Van Langenhove, 1999; Shotter, 2000; Ibañez, 2001).

Historicamente, no contexto das ciências sociais, as noções de posição e posicionamento foram inicialmente introduzidas por Hollway (1984, apud Van Langenhove & Harré, 1999b), em seu estudo dos processos de construção de subjetividade nas relações heterossexuais. Segundo a autora, existia uma diferença importante entre o modo como diferentes categorias de pessoas (adultos e crianças, homens e mulheres etc) se inseriam nas conversações, segundo seus direitos e deveres de fala. Sua tese era a de que determinados discursos tornavam possíveis determinadas posições aos falantes e aos ouvintes, servindo a funções sociais específicas, ponto apontado também por Vygotsky (2000) muitos anos antes.

Desde então, o conceito de posicionamento tem se desenvolvido particularmente direcionado ao entendimento do modo como as pessoas constroem suas identidades discursivamente, na relação com os outros, e às funções sociais de assumir para si mesmo ou atribuir a outros, determinadas posições. Tal como descrito por Van Langenhove & Harré (1999), na construção discursiva de histórias pessoais, as pessoas assumem localizações específicas e, neste processo iterativo de se assumir e atribuir posições, tornam suas ações socialmente inteligíveis.

A especificidade da teoria do posicionamento reside, portanto, na articulação da noção de self ao conceito de posição, sendo que o self assume um caráter dinâmico, fluido. Nas palavras de Davies & Harré (1999):

“O indivíduo emerge através dos processos de interação social não como um produto final fixo, mas como sendo constituído e reconstituído através das várias práticas discursivas de que participa. Assim, a questão da identidade (do quem sou eu?) é sempre uma questão aberta, cujas respostas dependem das posições assumidas por um ou por outro nestas práticas discursivas, e das histórias através das quais damos sentidos a nossas vidas e a dos outros” (Davies & Harré, 1999:35).

A noção de posicionamento, portanto, vem caracterizar este processo discursivo no qual os selves são construídos em nossas interações. Ao falar ou agir a partir de uma determinada posição, uma pessoa traz para a situação presente, para o momento da interação, sua história particular, que é a história de alguém envolvido em múltiplas posições e engajado em diferentes formas de discurso. Portanto, o posicionamento envolve tanto uma dimensão *relacional* como uma dimensão *reflexiva*. Relacional porque diz respeito a um processo iterativo, onde as posições de self são discursivamente construídas e negociadas na relação conjunta, e reflexiva porque, ao agir ou falar, as pessoas estão invariavelmente se posicionando ou sendo posicionadas no diálogo, tácita ou intencionalmente.

Segundo Davies & Harré (1999), a maior contribuição do conceito de posicionamento no contexto da psicologia social é que este direciona nossa atenção para os processos pelos quais certas tramas de conseqüências, intencionais ou não, são postas em movimento. Posicionar-se e posicionar a outros de determinadas maneiras, segundo as possibilidades discursivas criadas na interação presente e na história conversacional (o que se apresenta através das convenções narrativas de uma cultura) não se constitui processo inócuo. Jogos de posicionamento implicam ações, onde possibilidades relacionais são criadas ou restringidas, favorecendo ou não a construção de determinadas realidades e versões de self.

É este dinamismo – da diversidade de posições possíveis, da linguagem enquanto ação e do self como sendo constituído a cada momento, na adoção e atribuição de posições – que estes e outros teóricos do posicionamento não reconhecem no conceito de papel que se tornou hegemônico na Psicologia Social.

Tal como descrito por Harré & Van Langenhove (1999a), a teoria do desempenho de papéis surgiu para buscar entender como as conversas e outras interações sociais envolvendo práticas discursivas são organizadas. Contudo, tendo emergido no contexto da Psicologia Social, esta teoria se tornou muito rígida e estática para a análise da ação social, não sendo suficiente para descrever os aspectos idiossincráticos da relação. Para estes autores, o que é feito em uma interação não pode ser entendido somente em termos dos papéis que cada pessoa desempenha, mas é necessário se analisar também a história das interações dos envolvidos na ação e as dinâmicas específicas daquele único episódio social. O conhecimento do que se passou e do que está em curso na interação é importante e, mesmo assim, em todo e qualquer episódio tem algo que não pode ser compreendido em termos de regras gerais e papéis (Harré & Langenhove, 1999a).

Ao criticarem a teoria de desempenho de papéis e apresentarem a teoria do posicionamento, estes autores argumentam que falar de posições em vez de papéis é se ajustar dentro de um novo corpo de idéias emergentes sobre a ontologia do fenômeno social:

“Um desenvolvimento mais recente da teoria da explicação normativa torna centrais as transformações dinâmicas e os múltiplos significados de qualquer seqüência de ações. Ao invés de papéis e de regras, que são conceitos rígidos, substituímos “papéis” pela noção de “posição de um falante”. Ao invés de citarmos regras para explicarmos a estrutura de uma interação discursiva - digamos, uma conversa – usamos a idéia de convenções da narrativa. Está é uma idéia muito mais flexível. Uma convenção narrativa é simplesmente uma expressão dos modos pelos quais contamos histórias em nossa cultura.” (Harré & Gillet, 1994: 35)

Além destes aspectos, os autores ressaltam que teoria do posicionamento compreende que o significado social de uma conversa envolve tanto um aspecto constitutivo quanto um aspecto dinâmico – o que é descrito através dos conceitos de discurso e de prática discursiva. Enquanto o primeiro refere-se ao “uso institucionalizado da linguagem e dos sistemas e sinais de linguagem” – o que inclui aqueles conjuntos de sentidos e representações relativamente estáveis –, o segundo remete às “maneiras pelas quais as pessoas ativamente produzem realidades psicológicas e sociais” (Davies & Harré, 1999: 34), e marca, desta forma, o dinamismo dos processos de produção de sentido sobre si mesmo e sobre o mundo.

Assim, a Teoria do Posicionamento permite pensar tanto o caráter contínuo e relativamente estável dos discursos, como o caráter dinâmico e fluído das práticas discursivas: ainda que recorrendo a discursos sociais mais amplos, é no momento presente de uma interação que as diversas posições de self adquirem significado, através da participação ativa da pessoa na escolha e negociação destas posições.

Em síntese, pode-se dizer que muitos estudos foram realizados no campo das ciências sociais visando uma maior compreensão dos episódios sociais, mas estes privilegiaram a interação dos indivíduos com o contexto social, dando ênfase as relações entre papéis e regras sociais gerais.

Diferentemente, a proposta da Teoria do Posicionamento visa compreender os episódios sociais buscando analisar três características entendidas como básicas da interação: 1) as posições morais dos participantes, seus direitos e deveres de falar certas coisas; 2) a força social do que eles dizem e fazem na estruturação de certos aspectos do mundo real; e 3) as linhas de história que estão nas falas e ações de cada episódio, na sua história conversacional (Harré & Van Langenhove, 1999a). Com isto, a Teoria do Posicionamento se apresenta como uma estrutura metodológica e conceitual baseada na tríade: posição / força social da ação / linha de história.

Entende-se por *posição*

“...um grupo complexo de atributos pessoais genéricos, estruturado de vários modos, e que tem um efeito limitante sobre as possibilidades de ações interpessoais, intergrupais ou mesmo intrapessoal, através de algumas designações de direitos, deveres e obrigações a um indivíduo, conforme sustentando pelo grupo” (Harré & Van Langenhove, 1999a, p.01).

As pessoas estão sempre engajadas em atividades discursivas onde posicionam a si mesmas e aos outros, assim como são posicionadas, e as formas que estes posicionamentos assumem vão diferir de acordo com as situações específicas em que eles ocorrem. Contudo,

nem todas as pessoas podem assumir qualquer posição pois, embora exista potencialmente a possibilidade de múltiplos posicionamentos, uma posição define-se também em relação aos direitos e obrigações de fala e ação, associados ao que pode ou não ser dito/feito, e por quem, em uma interação.

Cabe ressaltar, ainda, que as posições que os interlocutores adotam não são fixas – elas podem mudar e mudam constantemente, à medida que a interação se desenvolve. Ou seja, é a interação situada e suas particularidades que definem o jogo de posições que se estabelece entre os participantes em um dado episódio social.

As *linhas de história*, por sua vez, referem-se ao conjunto de significados que são associados, pelos participantes, à posição negociada, e que nos permitem definir o sentido de uma posição em um determinado contexto interativo. A linha de história é desenvolvida a partir da *história conversacional* – ou seja, do desenvolvimento da conversa entre os interlocutores em um momento interativo específico – e da *seqüência de coisas já ditas e feitas* em outros relacionamentos e conversas anteriores. São estes significados que orientam a construção presente de uma narrativa.

Portanto, investigar a linha de história é observar quais significados encontram-se associados às posições negociadas, sejam estes relativos a experiências anteriores ou a discursos culturalmente estabelecidos, sejam relativos àqueles construídos na própria situação interativa (Van Langenhove & Harré, 1999). Vale lembrar, contudo, nem as posições nem as linhas de histórias são construídas livremente. Estas são o reflexo de formas narrativas que já existem na cultura, sendo parte do repertório de seus membros que então constroem conjuntamente a seqüência de episódios sociais.

Além disso, o posicionamento também está relacionado à *força social da ação* implicada no ato de assumir para si mesmo e atribuir ao outro determinada posição. Esse conceito guarda relação com a noção de *linguagem em uso*. Por essa concepção, entende-se que uma conversa é vista como uma forma de interação social, uma forma de ação conjunta entre os participantes, onde um conjunto estruturado de atos de fala se desenvolve, marcados por uma determinada força social (ou força ilocucionária). Nesta perspectiva, a linguagem é considerada, em si mesma, uma prática social. Ao falarem e se posicionarem de determinadas maneiras as pessoas atuam na geração de significados e realidades sociais (Harré & Gillet, 1994; Davies & Harré, 1999).

Assim, os posicionamentos atribuídos em uma dada narrativa envolvem ações e, neste sentido, estamos sempre envolvidos em ações, posicionando a nós mesmos e aos outros em

determinas categorias sociais, e negociando posições em nossas práticas discursivas, estejamos ou não conscientes de quais são estas posições em curso e suas consequências.

Pensar posicionamento a partir da tríade *posição/ força social da ação / linha de história* favorece a percepção da dinamicidade dos processos interativos e dos processos de significação. Em uma conversação/interação, uma rede entrelaçada de várias linhas de história se desenvolve, de modo que não existe um sentido único, inerente a um enunciado. Cada um deles pode ser entendido de modo diferente, por diferentes pessoas, de acordo com as particularidades de uma situação discursiva e dos posicionamentos em curso.

Pelo menos duas implicações derivam desta afirmação. A primeira é que trata-se de uma concepção relacional acerca da produção de sentidos. As versões de um falante sobre uma situação estarão sempre sujeitas a descrições posteriores e o fato de que um enunciado é sempre considerado a partir de duas posições diferentes evidencia a impossibilidade de uma conversa unívoca e a dificuldade de se alcançar significados compartilhados.

A segunda implicação é que um mesmo enunciado pode ser utilizado para realizar diferentes atos de fala, servindo, portanto, a diferentes propósitos sociais, dependendo dos interesses particulares dos falantes e das condições definidas nas linhas de história em que estão inseridos. Neste sentido, tanto a linha de história como a força social dos atos discursivos (do que é dito e feito) influenciam a dinâmica dos posicionamentos negociados entre os interlocutores, o que define o caráter dinâmico e imprevisível da interação.

3 Interação social e desenvolvimento: papéis e posições

A definição da natureza sócio-histórica humana proposta pela perspectiva da *RedSig* destaca a dimensão social como envolvendo tanto a idéia de ação conjunta quanto a de ambiência semiótica, e coloca as práticas sociais como o recurso privilegiado para o desenvolvimento da pessoa. As interações que aí se estabelecem atuam como mediações constitutivas da linguagem, da emoção, da cognição e do conhecimento, enfim, do sujeito, ao submetê-lo a formas de ação culturalmente construídas e semioticamente mediadas que serão, por sua vez, modificadas, ressignificadas.

O conceito de papel proposto por Oliveira (1988) é muito diferente de sua versão cristalizada que foi sendo elaborada na Psicologia e criticada por Harré e colaboradores. Esta versão por muito tempo marginalizou o ponto polêmico da formação social da consciência e da subjetividade, debatido no início do século 20, e deixou que o conceito de papel fosse, no decorrer da segunda metade do mesmo, fossilizado, limitado por procedimentos

metodológicos e usado de modo ingênuo, como arreios que a sociedade impõe aos indivíduos, dentro de uma versão adaptativa da relação indivíduo-meio, pondo maior atenção aos aspectos estáveis e, de certa forma, mais predizíveis dos papéis. Nesse sentido, as críticas feitas por Harré e colaboradores são por nós endossadas.

Entendemos papel como forma de comportamento culturalmente definido, o que abrange tanto os chamados papéis sociais (ser mãe, ser enfermeiro), quanto os papéis que podem ser chamados de “psicológicos” pois se referem a formas de desempenhar os papéis sociais envolvendo atitudes (ser autoritário, atuar como vítima do outro, etc.) ou ainda maneiras específicas de funcionamento psicológico (a forma de ser narrador de uma história, apresentar uma forma típica de resolver problemas ou reagir a uma situação). Tais papéis podem ser em grande parte reconhecíveis pelos membros da cultura dos sujeitos, podendo ser previstos, adotados, sem que com isso os indivíduos percam possibilidade de atualizá-los, enriquecendo seu próprio repertório de papéis. Evidentemente, que a oportunidade de ter um desempenho mais criativo depende de vários fatores, muitos dos quais ligados ao espaço aberto à novidade existente em um certo grupo social. Todavia, mesmo em sociedades onde as relações de papel são mais fortemente determinadas e naquelas situações em que o são, há sempre lugar para um desempenho mais criativo dos mesmos nas brincadeiras infantis, nos devaneios adolescentes e nos sonhos adultos (Oliveira, 1997).

Autores mais recentes também têm se voltado para o resgate de uma versão mais dinâmica da relação interpessoal como mediadora do desenvolvimento individual. Segundo Shotter (1989), nossa vida mental nunca é inteiramente nossa, mas se organiza na negociação eticamente sensível que ocorre nos limites de nosso ser. A própria mente reflete as mesmas considerações éticas e retóricas presentes nas transações entre as pessoas. Ainda segundo Shotter (2002), o foco de investigação da ação humana deve considerar os sujeitos como dotados de corporeidade e expressividade e centrar-se nos encontros dos indivíduos, nas dinâmicas relações que eles aí estabelecem, e não examinar suas ações como compostas de elementos isolados.

Assim, apesar de partirem de tradições diversas, vemos muitos pontos comuns nos conceitos de papel, tal como o propusemos, e os de posicionamento, da forma como o mesmo vem sendo formulado. São ferramentas conceituais que possibilitam dar visibilidade aos processos interacionais no desenvolvimento e aos processos de construção de sentidos sobre self e mundo.

No processo dinâmico de coordenação de papéis e nos jogos de posicionamentos que as pessoas assumem ou que são implicadas no "aqui-e-agora" das situações que vivenciam, o

inevitável confronto de necessidades, objetivos e sentidos leva a um contínuo negociar dos significados que atribuem aos eventos e as posições que ocupam neste contexto interativo.

A idéia de interação social é aqui aproximada da noção de ação conjunta, da relação eu-outro, onde sentidos são construídos sempre em resposta a uma alteridade. Nesta perspectiva, os significados de cada ato, de cada papel ou posição assumidos ou não pelos indivíduos, só são entendidos na totalidade dinâmica de cada situação, no embate dos processos de restringir e ampliar campos de significação, daí a importância da análise dos episódios sociais, pois favorece uma maior compreensão do modo como se dá o processo dinâmico de construção de si nas práticas discursivas.

As pessoas estão sempre envolvidas em atividades discursivas, assumindo posições, posicionando os outros e sendo por estes posicionadas. Nessas situações papéis e posicionamentos são jogados pelos indivíduos conforme eles buscam dar a elas um sentido de acordo com as percepções que, a todo momento, vão formulando em relação às mesmas. Sendo assim, a realidade psicológica de cada indivíduo é narrativa e dinâmica, essencialmente embutida nos contextos histórico, político, cultural, social e interpessoal.

Em síntese, pensamos existir aproximações teóricas importantes entre as conceituações expostas sobre papel e posicionamento e a *RedSig*: a pessoa se constituindo e sendo constituída no aqui-e-agora de suas inter-relações; assumindo e atribuindo dinamicamente papéis ou posições que a localizam e significam frente a si mesma, aos outros e ao contexto social discursivo, proporcionando o desenvolvimento de uma subjetividade narrativa pessoal e multifacetada. Estamos certos que a consideração destes conceitos amplia sobremaneira nossa forma de compreender as formas do sujeito humano ser e modificar-se.

Capítulo 4 - CIRCUNSCRITORES: LIMITES E POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO²⁸

Ana Paula Soares da Silva, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira &
Ana Maria Almeida Carvalho

Introdução

Imagine uma pessoa que se põe a caminhar em um bosque desconhecido, com infinitas trilhas que podem ou não se cruzar. A princípio, tenderíamos a pensar que o caminhar dessa pessoa poderia estar totalmente solto, dependente de sua vontade ou de sua capacidade de localização espacial. O desconhecimento do trajeto, entretanto, faz supor que ele também será guiado por indícios, odores e cores. A cada novo passo, novas pistas levarão a outros rumos, distanciando de determinados caminhos e aproximando de outros. Alguns, ainda que próximos, podem se tornar impossíveis de serem alcançados e outros, mesmo que aparentemente distantes, poderão se tornar acessíveis.

Essa imagem tenta resgatar duas questões bastante importantes para a perspectiva da *RedSig*. Uma delas diz respeito à indissociabilidade entre pessoa e contexto e a outra às possibilidades de trajetórias desenvolvimentais. As duas se entrecruzam na medida em que ambas referem-se ao processo de determinação/indeterminação do desenvolvimento humano: a primeira mais centrada na histórica discussão acerca do possível agente nesse processo (se pessoa ou se meio) e a segunda referindo-se à natureza do processo desenvolvimental (se determinado ou indeterminado).

Voltemos à cena sugerida. Se quisermos mapear o caminho seguido será impossível dizer se ele foi resultado das pistas existentes no bosque ou da escolha e habilidades da pessoa que caminha. A concretude e o sentido de cada pista são dados no encontro com a pessoa e as habilidades dessa se manifestam na relação com as pistas. O trajeto percorrido é então resultado da interação entre o bosque e a pessoa, num processo de dependência mútua a cada momento. Por outro lado, essa co-dependência situada guarda ainda uma relação com as possibilidades de trajetórias imediatamente futuras. Se, na interação com a luminosidade do bosque, a trajetória orienta-se para uma determinada trilha, esse percurso, ao mesmo tempo em que se fecha para determinados caminhos, abre novas possibilidades de trajetos, cores e odores. Para avançar é necessário restringir percursos, tal como ocorre no desenvolvimento humano.

²⁸ Agradecimentos à FAPESP e ao CNPq pelos auxílios recebidos.

Um dos grandes desafios da Psicologia do Desenvolvimento tem sido compreender os mecanismos que se encontram subjacentes a esse movimento necessariamente duplo de fechamento/abertura de possibilidades, intrínseco ao processo desenvolvimental. Para tratar desse processo, os autores da área têm geralmente recorrido ao conceito de *constraint*.

Na língua inglesa, de acordo com o dicionário Webster, o termo *constraint* significa “*to force, compel or oblige, to confine forcibly, as by bounds, to repress or restrain*”. Na literatura psicológica, tem sido usado para tratar daqueles fatores que simultaneamente *compelem ao e limitam o* desenvolvimento humano. Como tradução, temos proposto o termo *circunscritores*.

Embora não seja nosso objetivo revisar o uso do conceito de circunscritores, mas apenas situá-lo frente às possibilidades de utilização dentro de nossa perspectiva, torna-se importante mencionar a heterogeneidade da sua interpretação, dependente em grande medida dos referenciais epistemológicos das perspectivas que os adotam.

Por exemplo, para Castorina e Faigenbaum (2002), todas as teorias do desenvolvimento cognitivo, em maior ou menor grau, tentam abordar a linguagem dos circunscritores, com diferenciações quanto a sua natureza. A partir de uma abordagem interessada na construção do conhecimento e nos seus diferentes domínios, principalmente o cognitivo, os autores resgatam a utilização do conceito de circunscritores e exploram seu uso na pesquisa psicológica contemporânea. Citam Chomsky, apresentando-o no rol dos autores que concebem os circunscritores de forma mais nativista, assim como teóricos da perspectiva cognitivista. Em contraponto a essa visão, mencionam os teóricos contextualistas, que compreendem os circunscritores como produtos do contexto da experiência e do padrão interacional. Por fim, propõem uma interpretação dos circunscritores calcada nos pressupostos do construtivismo, enfatizando a relação entre sujeito e objeto do conhecimento, entendendo os circunscritores não como dados, mas como componentes dinâmicos que podem ser transformados pelo próprio processo cognitivo.

Por sua vez, também Frensch e Buchner (1999), em revisão acerca do termo também no campo do domínio cognitivo, apresentam uma classificação que reforça a pluralidade de compreensão do que venham a ser os circunscritores, sua constituição, seus modos de ação e suas possibilidades de transformação. De acordo com os autores, os circunscritores poderiam ser classificados em internos e externos, estáticos e dinâmicos, inatos e adquiridos, relacionados à estrutura e relacionados ao processo. Para entender a classificação, poderíamos voltar à cena do bosque e tentar identificar cada um dos elementos que estiveram presentes na definição da trajetória percorrida de acordo com as categorias propostas pelos autores: os

aspectos físicos, as emoções envolvidas, os pensamentos e hipóteses levantadas sobre os caminhos, as transformações das hipóteses e assim por diante.

RedSig e Circunscritores

Nossa aproximação ao conceito de circunscritores tem se dado pela interlocução estabelecida com as proposições de Valsiner (1987). Para tratar dos elementos que de alguma forma estruturam o desenvolvimento, Valsiner recorre ao conceito de *canalização* desenvolvido pelo biólogo Waddington (1966) na discussão das relações entre meio e organismo. Para o autor, no processo de seleção natural, o desenvolvimento é canalizado “por um sistema de *constraints* que deixa a rota de desenvolvimento do organismo individual particular largamente indeterminada (e dessa forma adaptada a mudanças inesperadas no meio) no sentido da exata predição de futuro” (p.84). No processo de canalização do desenvolvimento, estariam presentes os *circunscritores*.

Valsiner defende que o processo de desenvolvimento é ao mesmo tempo determinado e indeterminado em diferentes domínios, coexistindo zonas/espacos de preservação, negociação e criação de novidade. Nessa integração, o autor tenta superar a dicotomia entre determinismo e indeterminismo presente no quadro conceitual de algumas teorias. No processo de constituição simultânea da cultura e da pessoa, ocorre um constante estabelecimento/rompimento de limites/possibilidades de construção de ações, sentimentos, representações e pensamentos. Num processo de diálogo entre a cultura coletiva e a construção da cultura pela pessoa, co-existem a possibilidade de surgimento da novidade e uma certa previsibilidade das trajetórias desenvolvimentais em função da disponibilização social de determinados percursos. Esse duplo movimento está assentado na presença de circunscritores que formam um sistema que atua como um organizador, um canalizador da trajetória desenvolvimental, distanciando de determinadas direções e aquisições e ao mesmo tempo impulsionando para outras.

Assim, para o autor, o desenvolvimento é determinado na medida em que sempre é guiado por algum conjunto de elementos que o organiza em alguma direção. É indeterminado porque, dentro da orientação geral do desenvolvimento, a direção exata é impossível de ser prevista. No caso da cena, a própria existência do bosque já é um grande organizador dos caminhos possíveis de serem trilhados, bastante diferente, por exemplo, se a tarefa fosse realizada em um deserto. Ao mesmo tempo, é possível, nesse mesmo bosque, construir caminhos razoavelmente diferentes.

Enquanto sistema, os circunscritores seriam tanto de ordem material quanto simbólica, impregnando a organização dos ambientes e os padrões de relacionamento culturalmente estabelecidos. Circunscritores culturais vão servindo de base para que as pessoas construam *self-constraints*, crenças, representações e concepções sobre o mundo e, principalmente, sobre si mesmas, organizando ações, pensamentos e sentimentos.

A aproximação ao modo como Valsiner lida com o conceito de circunscritor nos tem sido importante na medida em que possibilita considerar as constantes transformações que ocorrem na configuração da *RedSig* e, ao mesmo tempo, tratar do caráter conformador e até certo ponto restritivo dessas configurações. Sem o auxílio desse conceito, poderíamos incorrer em um relativismo ingênuo, cedendo a um império desordenado das modificações. Como já mencionado no capítulo de apresentação da *RedSig*, a depender da sua configuração, um conjunto de significados é disponibilizado na situação, constituindo-se como mediadores de cursos prováveis do fluxo de ações do conjunto das pessoas participantes. Temos defendido assim a mobilidade da *RedSig*, sustentando que, a cada momento, novas configurações são estruturadas. Contudo, os vários “*nós*” que a compõem (que, por sua vez, podem se constituir e/ou se transformar em outras redes) e os vários percursos possíveis de serem traçados entre eles não são equiprováveis. Nem todas as configurações são igualmente possíveis. Algumas são mais favorecidas, possibilitadas e até estimuladas. Por outro lado, há limites e interdições quanto à outras. Entendemos que essas construções sempre ocorrem sob um conjunto de circunscritores semioticamente estruturado, canalizando as práticas sociais e delimitando zonas de atuação dos parceiros em interação, conformando espaços possíveis de produção de novos significados e sentidos, sobre o mundo e sobre si.

Como característica da *RedSig*, os circunscritores se constroem, se estabelecem e se reconstróem num movimento contínuo, sob a influência multideterminada de diversas ordens de fatores. Qualquer distinção de uma figura daquilo que lhe é fundo só é possível através da existência e da ativação de determinados circunscritores. O movimento figura e fundo dá-se num processo de superação de circunscritores que vão se tornando obsoletos e da criação de novos circunscritores. A configuração da *RedSig*, e conseqüentemente do conjunto de circunscritores, impulsiona determinadas aquisições e significações interditando outras, abrindo leques de significações e de fluxos de comportamentos possíveis num futuro imediato.

A flexibilidade e dinamicidade da rede e o caráter sempre construtivo e ao mesmo tempo conformador dos circunscritores possibilitam tratar tanto da criação de novos significados como da sua continuidade e persistência no desenvolvimento. O novo se cria sob

a base de circunscritores já estabelecidos, num movimento dialético de negociação. Nesse ponto, voltamos ao nosso primeiro comentário sobre a cena apresentada, aquele relativo à participação da pessoa e do meio no processo de desenvolvimento. Tanto a pessoa quanto o meio, que nessa perspectiva são compreendidos como rede (no seu sentido de contexto - *contexere* do latim; interligados, tecidos juntos), são ao mesmo tempo ativos e passivos no processo desenvolvimental. Constituem e são constituídos, constroem e são construídos. Circunscrevem e são circunscritos.

É certo, entretanto, que nem todos os circunscritores possuem a mesma capacidade de ação ou o mesmo grau de possibilidade de transformação. Eles também se dão num jogo de figura e fundo e não podem ser tomados independentes da situação, dos seus participantes e do momento histórico em que ocorre a situação, entendendo a história no tempo longo, vivido aqui-agora e prospectivo. Relações de poder, de interesses e de desejos constroem histórica e culturalmente relações hierarquizadas entre os circunscritores. Voltemos mais uma vez à cena do bosque. Se a pessoa imaginada possuir uma deficiência visual, o processo de circunscrição e a relação entre os circunscritores e suas influências modificam-se consideravelmente. Nesse sentido, poderíamos continuar nossas suposições pensando em quão diferente seria o processo de circunscrição no caso, por exemplo, de uma criança de dez anos de idade, de um atleta, de uma pessoa com paralisia cerebral e assim por diante.

Cabe ainda dizer que essa hierarquia pode ser reestruturada a cada contexto. Na nossa cena, poderíamos imaginar que os circunscritores teriam significados diferentes se o período fosse diurno ou noturno ou se qualquer uma das pessoas imaginadas estivesse com muita fome ou com alguma dor ou em algum processo de adoecimento. Nessas situações, as pessoas são submetidas a outras posições. Fica claro que os aspectos biológicos, por exemplo, em si já circunscrevem ações num determinado campo de significações e sentidos, calando ou afastando outros campos. O mesmo acontece com elementos filogeneticamente determinados, como o cansaço, por exemplo, que limita as condições físicas e psicológicas das pessoas para a ação e determina ciclos de repetições necessários à própria sobrevivência, períodos alternados de trabalho e descanso. Contudo, também fica evidente que esses mesmos fatores não existem independentes das relações e significações dadas a eles. Por exemplo, no caso imaginado, se a pessoa a caminhar possuir alguma deficiência, a forma como ela lida com isso também circunscreve diferentemente os elementos que serão importantes na definição do caminho a ser seguido, configurando contextos bastante particulares. Os circunscritores são sempre e necessariamente situacionais e intimamente ligados ao momento interativo, podendo alguns ter mais ou menos peso na situação.

Do ponto de vista sócio-cultural, o processo de circunscrição possui uma complexidade ainda maior. Primeiro, porque a própria consideração dos circunscritores enquanto rede já delimita a impossibilidade de pensá-los de modo separado e individualizado, como unidades atomizadas e autônomas. Estão sempre atuando em conjunto, compondo e integrando ação, sentimento e cognição. Segundo, porque como todo processo humano, são sempre interpretados e por isso negociados em cada situação. Como mencionado no capítulo de apresentação da *RedSig*, o modo como o desenvolvimento é circunscrito depende da variabilidade e dos significados que são produzidos na articulação dos elementos ligados às várias pessoas em interação dentro de contextos específicos, que se altera continuamente, em função do tempo e dos eventos.

Na hierarquia dos circunscritores, temos entendido que alguns possuem maior capacidade de serem reinstalados na configuração da *RedSig* e atualizados nos processos interativos estabelecidos pelas pessoas. Esse tipo particular ou característico de circunscritor vem sendo por nós denominado de *enredamento*. Esse conceito vem sendo proposto na perspectiva da *RedSig* a partir do trabalho com dados empíricos que mostram um certo padrão de relacionamento na articulação dos diferentes significados e sentidos presentes numa dada situação. Por exemplo, temos observado que alguns jogos de papéis/posicionamentos se estabelecem de forma recorrente na ação discursiva (gestual ou verbal) dos participantes de uma dada situação interativa, estabelecendo um campo de significação predominante que articula e em torno do qual as demais significações circulam. Esse campo de significação predominante auxilia na articulação do fluxo de eventos que, embora fragmentados, assumem um caráter integrado.

Dessa forma, o *enredamento* pode ser compreendido como um circuito preferencial das conexões da *RedSig* que se reapresenta com mais intensidade na história interacional das pessoas. Algo na situação do aqui-agora, um gesto, uma palavra, um som, uma emoção, ou a própria situação como um todo, reinstala as condições para a re-emergência de uma configuração específica já vivenciada da rede, enredando a pessoa num determinado papel atitudinal, mergulhando-a em um fluxo recorrente de ações/emoções, significações. Esses circuitos acabam por caracterizar um modo bastante peculiar de relacionamento consigo, com os outros e com as situações. Em alguns casos, esse padrão pode inibir a capacidade da pessoa de desdobrar-se da situação, justificando ações e por vezes dificultando a (re)significação e a criação de novas formas de auto-descrição, posicionamentos e papéis, reificando comportamentos, sentimentos e ações, colocando a pessoa em uma determinada posição sobre a qual o controle e o agenciamento podem ser ainda menores. Como todo circunscritor, o

enredamento se dá em relação e não pode ser compreendido fora da situação. Enredamentos ocorrem de modo específico, em relacionamentos específicos entre as pessoas. Uma vez que nos relacionamentos a pessoa pode assumir mais do que um posicionamento ou papel, o enredamento pode assim ser um campo articulador dos diferentes posicionamentos.

Circunscritores na narrativa de dois homens

A fim de exemplificar o conceito de *circunscritor*, sairemos da nossa cena imaginária e introduziremos pequenos comentários acerca de dados obtidos a partir de entrevistas com dois participantes de uma pesquisa desenvolvida no nosso grupo (Silva, 2003), cujo interesse centrava-se nas avaliações e interpretações sobre o movimento de continuidade/rompimento com atos infracionais. O material original constitui-se a partir de narrativas de dois homens: Salvador e Juan. Não se trata propriamente de uma análise dos casos, mas apenas um exercício para instigar o olhar em direção aos conceitos até aqui desenvolvidos, aos circunscritores materiais e simbólicos no processo de desenvolvimento, presentes também no processo de descrição que Salvador e Juan fazem de si próprios.

Começemos pela história de **Salvador**.

Salvador, 43 anos, negro, nascido em família pobre, casado, possui dois filhos e um enteado. Morou na periferia de uma cidade média do interior do Estado de São Paulo. Estudou três anos e começou a infracionar aos 12 anos de idade. Frequentou programas sociais e de profissionalização voltados a adolescentes de camadas populares. Durante 3 anos, esteve em instituições destinadas a adolescentes autores de atos infracionais. Na maioridade, num processo de escalada no crime, cometeu vários atos infracionais, como roubo de carro e tentativa de homicídio, sendo preso três vezes. Durante 16 anos, permaneceu em instituições prisionais bastante conhecidas no Estado, seja pela qualidade de repressão ou pelo porte, seja por abrigarem infratores que se tornaram bastantes conhecidos, cujos nomes foram veiculados na mídia nacional. Participou de várias rebeliões, dentre elas, uma em que morreram carcereiros, motivo pelo qual, no momento da entrevista, respondia, em liberdade condicional, a processo relativo a essa rebelião. Dois anos após ter saído da prisão, envolve-se em uma briga sendo ferido com um tiro no rosto. Seis meses após esse fato, Salvador morre em decorrência da aids e de meningite.

Seguindo um referencial determinista sobre a relação pessoa-meio, poderíamos invocar que a trajetória de Salvador de certa forma seria previsível. A história de Salvador representa o discurso social típico acerca do infrator, discurso assentado inclusive na literatura psicológica, apresentando pouco espaço para aceitação de mudanças de trajetória na vida de pessoas que se envolvem com o crime. Até recentemente, observa-se nas pesquisas a produção de um discurso que toma o comportamento infracional como investido de um alto padrão de repetição ao longo do ciclo vital (Silva, no prelo). Essa repetição e a dificuldade de rompimento com uma trajetória criminal, por muito tempo, foram compreendidas como

manifestação e produto do alto grau de estabilidade do comportamento infracional, tanto em termos transgeracionais como da ontogênese, atribuindo-se a esse fator ora maior peso às determinações do meio, ora às características individuais. Por exemplo, para Patterson (1993), a ênfase nos processos de persistência no crime e o pouco interesse na multiplicidade de trajetórias desenvolvimentais dos infratores decorre principalmente do fato dos pesquisadores serem formados em um paradigma não contextual e não relacional. Numa leitura a partir dos circunscritores, poderíamos dizer que os paradigmas adotados em vários trabalhos na área, criticados por Patterson, sustentariam uma visão onde os circunscritores (fossem eles relacionados a questões do meio ou a características pessoais) teriam pouca capacidade de mobilidade e transformação.

Vamos agora à história de **Juan**.

Juan, 50 anos, negro, nascido em família pobre, casado, possui um filho e dois enteados. Morou na periferia de uma cidade relativamente pequena no interior do Estado de São Paulo. Parou de estudar nos anos iniciais de sua escolarização. Desde a infância, auxiliou o pai no sustento da família em atividades braçais variadas, entre elas o trabalho na lavoura e a venda de produtos comestíveis. Iniciou o envolvimento com atividades ilegais em torno dos 18 anos de idade. A princípio, apenas como usuário de drogas e, em seguida, com porte de armas e brigas, sendo que da primeira delas resultou a morte de um rapaz. Exerceu atividade de tráfico de drogas por um período de dois anos. Foi processado mais de 15 vezes, resultando algumas delas em prisões que variaram de uma semana a 8 meses. No momento da entrevista, completavam-se aproximadamente quinze anos sem nenhum envolvimento com o sistema de justiça. Era um dos diretores de uma escola de samba local e como empreiteiro do setor de construção civil, procurava ajudar ex-presidiários contratando-os.

A história de Juan introduz alguns desafios para aquelas pesquisas que se assentam em concepções deterministas. A exemplo de Salvador, Juan é um representante típico de grande parcela da população brasileira. Ambos são homens, negros, moradores em áreas periféricas e pobres de cidades localizadas no interior do Estado de São Paulo. Iniciaram em atividades criminais em momentos diferentes de suas vidas, embora com motivações semelhantes: aproveitar a vida e encontrar formas rápidas de acesso a bens materiais. Contudo, trilharam caminhos distintos, dentre um leque daqueles possíveis.

Tomemos esses dois casos a partir dos pressupostos da perspectiva da *RedSig*. Não se trata de negar a dificuldade de rompimento com trajetórias criminais, tampouco focalizar no indivíduo ou no meio essa dificuldade. Ao contrário, ela deve ser entendida como resultado de um jogo de relações entre diferentes elementos, configurando um processo complexo de circunscrição. Nesse processo, há que se considerar a construção do sujeito e de sua trajetória a partir, dentre outras coisas, das condições sociais e econômicas de sobrevivência de

Salvador e Juan, da história de produção do fracasso escolar e a sua concretização no interior das escolas, da dinâmica e funcionamento de suas famílias, do funcionamento das políticas públicas destinadas às crianças e aos jovens, das relações de poder *nos* e *entre os* diferentes cenários e contextos vividos, dos encontros e construção de amizades com pessoas envolvidas com o crime, do compartilhamento de experiências bastante singulares como a vida nas prisões, das relações com instituições de controle social da criminalidade.

Compartilhamos a idéia de que a experiência na criminalidade introduz a pessoa num processo simbólico muito particular, no qual as possibilidades de mudanças enfrentam fortes resistências. A cada nova amizade construída, novas redes de relações (de pessoas concretas, de poder, de fidelidade, enfim de significações) são estruturadas favorecendo um envolvimento cada vez maior no crime, submetendo a pessoa ao contexto da criminalidade e dificultando a construção de trajetórias e posições alternativas. A fala de Salvador sobre a participação em uma rebelião comandada por uma organização de presos é um bom exemplo da força dos circunscritores desse tipo de experiência no acometimento do sujeito, colocando-o numa situação por vezes com mínimas possibilidades de controle e agenciamento, enveredando-o para comprometimentos que o levam a atos cada vez mais graves. Situações que atribuem papéis e disponibilizam lugares possíveis de serem ocupados:

Salvador: E o que tá combinado é assim: Se você não matá, você pode morrê. Isso é imposição. Se você não fazê você tá arriscado morrê. Tá arriscado não: vai morrê; se não fazê...E aí você tá ali junto, você é obrigado a participá de tudo, senão você vai morrê do mesmo jeito, se você não participá... O que não podia acontecer era eu está lá; mas já que tava, num tinha outro jeito de evitá.

Trata-se de situações que tomam o sujeito e caracterizam-se como duplamente difíceis de serem modificadas. No jogo de relações entre os diferentes grupos e contextos pelos quais circulam os indivíduos, poderíamos dizer que a dificuldade em construir um novo percurso ocorre em função da conjunção de circunscritores advindos, de um lado, do próprio grupo de pares infratores, cuja cultura é marcada por uma forte cobrança de permanência, lealdade e pelo poder da palavra empenhada; por outro, do preconceito social contra o infrator presente nos olhares, nas impossibilidades de obtenção de emprego, nas formas de relacionamentos e de denominação no cotidiano. Esse segundo conjunto é expresso na fala de Juan:

Juan: Ele fica seis ano na cadeia, ele sai da cadeia quebrado, igual arroz de terceira entendeu? Ele óia prum lado aqui: ‘Putá merda, perdi minha mulher’ Óia pro outro, pá: serviço. Só da senhora chegá e falá assim ‘Eu sô um ex-presidiário’, a senhora arruma serviço aonde? (silêncio).

Tanto Salvador como Juan estiveram submetidos a uma série de circunsritores produzidos na história e na cultura, numa sociedade que oferece oportunidades diferenciadas de acordo com o pertencimento de classe e da cor da pele. Uma sociedade que trata diferentemente negros e brancos, que dificulta estratégias de sobrevivência de populações pobres. Na sociedade ocidental capitalista, os grupos sociais dos quais Salvador e Juan fazem parte estão submetidos a um processo de circunscrição que não apenas demarca caminhos mas também interdita lugares possíveis de serem ocupados. Para alguns grupos sociais, o processo de exclusão social e moral se torna tão intenso que apenas algumas poucas possibilidades se delineiam, entre elas, aquelas relativas ao envolvimento em atividades infracionais.

Contudo, como já deixamos claro em outras partes nesse livro, acreditamos que é sempre possível a reorganização de posicionamentos assumidos pelas pessoas, uma vez que concebemos que os seres humanos são constituídos num processo de interações sociais semioticamente mediadas, onde a pessoa transforma dialeticamente o meio que a constitui. Dados no nível microgenético, esses posicionamentos vão compondo a história vivida e as subjetividades em um sentido ontogenético. Esse movimento articulado e suas contradições possibilitam sempre a criação de novas identidades e subjetividades. Nesse sentido, os encontros exercem um papel fundamental, na medida em que podem tanto colaborar para cristalização de alguns circunsritores e trajetórias como podem introduzir novas relações entre pessoas e contextos diferentes, favorecendo a criação de novos lugares e posições possíveis de serem assumidos pelos indivíduos, configurando enfim novos processos de circunscrição. É nessas situações que ocorrem relações e embates, possibilitando a reificação de alguns circunsritores ou a sua negociação e transformação.

Circunsritores e descrições de si

Nas interações – espaços onde ocorre a negociação dos circunsritores –, a pessoa constrói a concepção acerca do mundo e de si própria. É nas relações situadas, em cada momento do fluxo de ações das pessoas em interação (concretas ou imaginadas), que os circunsritores se compõem, atualizando modos de relacionamento, valores e concepções de um determinado grupo cultural, assim como significados de experiências do tempo vivido e expectativas.

As vozes culturais que circunscrevem significados sobre a experiência no crime são presentificadas através das falas de Salvador e Juan. Nessas falas, Salvador e Juan constroem não apenas sentidos acerca de criminosos, mas também, sentidos sobre si.

Um desses sentidos refere-se à articulação entre pobreza e criminalidade. Embora exista uma variedade de motivações para o envolvimento com o crime, no geral, aqueles envolvimento que engrossam as estatísticas são compostos pelo que Giddens (2002) chama de expressão de “(...) comportamentos que podem representar ‘alternativa’ aos cuidados e envolvimento rotineiros” impostos por processos derivados dos sistemas referidos na modernidade. Para o autor, a orientação para o controle e a segurança ontológica que a modernidade adquiriu, dependem “de uma exclusão institucional em relação à vida social de questões existenciais fundamentais que apresentam dilemas morais centrais para os homens” (p.145). Essa exclusão é concretizada nas prisões e nos manicômios, processo para o qual ele dá o nome de “segregação da experiência”. Com uma história bastante vinculada à pobreza e a um caráter corretivo, para o autor, num movimento histórico, o imperativo da moralidade vai cedendo lugar àquele relativo a uma vontade pessoal e as conexões que se ligavam à pobreza vão se tornando invisíveis.

Apesar da inexistência de relação direta entre pobreza e criminalidade, tema inclusive bastante discutido na criminologia, as produções e significações do tempo histórico circunscrevem repertórios disponíveis para a explicação da criminalidade, atravessados por questões de classe e de poder. Juan atualiza essas vozes sociais a partir de uma reflexão sobre a vida de trabalhadores de camadas pobres no país:

Juan: ... Ele vai tê que ralá legal memo, prá ganhá trezentos conto por meis.. e pagá um aluguelzinho de casa. Ele tem que pagá uns moquifo igual aquele que tem perto da minha casa lá, certo. Noventa conto por meis. Trinta de água e luz, né. O resto vai prá comê. O cara num veste, num tem sapato prá vesti, num tem farmácia prá pagá, o filho num fica doente, certo? O cara fica disisperado. É por isso que há muito crime, é por isso que há muuuita coisa errada no nosso país... Essa massa é a massa que... que é o progresso do nosso país. E essa massa é esmagada (pausa). E dessa massa que sai esses homens, esses terríveis homens cansados ... que são os bandidos de hoje...Os homens cansado, ladrão de galinha, somos nós.

A fala de Juan deixa clara a articulação ideológica entre criminalidade e pobreza que tem como pano de fundo os embates e relações de classe na nossa sociedade. Juan se denomina, em um momento da entrevista, como “peixe pequeno no mundo do crime”, em contraposição aos chamados crimes de colarinho branco. Por outro lado, sua fala também traz a contradição inerente aos processos sociais e atualiza aquele movimento de atribuição de responsabilidade de envolvimento no crime por uma vontade pessoal. Juan descarta a possibilidade de influências de condições sociais e econômicas, tomando para si toda a responsabilidade do envolvimento com o crime.

Juan: Não, eu acho que eu num precisava disso não, viu, eu acho que foi mais uma entortada minha memo. Foi uma poca vergonha da minha parte, prá mim vive melhor... E as companhia né.

A construção narrativa que Juan faz de si é impregnada (e não poderia deixar de ser) por um processo de circunscrição onde se fazem presentes vozes sociais construídas em diferentes momentos e contextos da sua história social e pessoal. Nesse momento de construção narrativa, contexto/meio e pessoa encontram-se fundidos e em co-construção. Os elementos envolvidos no processo de circunscrição apresentam-se assim não apenas como “fatores externos” aos sujeitos, mas como componentes significativos do próprio processo de subjetivação. São essas vozes e o diálogo que elas permitem que vão organizar o leque de posições atribuídas e assumidas por Juan e Salvador.

Nas entrevistas de Juan e Salvador, suas falas percorrem lugares e explicações construídos e gerados numa matriz sócio-histórica comum: situam problemas familiares como causa e na origem do envolvimento com atividades ditas desviantes; recorrem ao místico para justificar ações; pregam a necessidade do sofrimento e o sacrifício como forma de redenção dos atos praticados; propõem ações junto a grupos que passam por experiências semelhantes. Explicações que se encontram no repertório de possibilidades de seu grupo social, circunscrevendo sentidos possíveis de serem construídos, circunscrevendo lugares possíveis de serem ocupados. As descrições de si dos participantes entrevistados encontram-se articuladas, pertencentes e submetidas em especial à questão de classe social de pertencimento e da estrutura de poder hierarquizada na sociedade atual.

Esse processo de circunscrição das formas sociais de significação da criminalidade não se dá de forma homogênea e sem conflitos. Como a rede de relações das pessoas permite a vivência em uma multiplicidade de contextos, como são possibilitados nessas vivências diferentes papéis sociais e posições e como essas posições também dialogam entre si, existe sempre latente a possibilidade de novas construções. Salvador e Juan, por exemplo, em suas entrevistas, não narram apenas sobre seus posicionamentos como infratores, mas os articulam com outras posições produzidas em outros contextos. Assim, produzem em suas entrevistas tanto posicionamentos bastante relativos à criminalidade (como, por exemplo, o de bandido, o de traficante, o de quem pode até matar, o de quem rouba, o de quem briga), como aqueles de outros campos da experiência humana (como o de pai, o de filho, o de esposo, o de amante, o de amigo, o de conselheiro etc). Compreender a pessoa na sua multiplicidade facilita a compreensão do jogo de circunscrição e da não linearidade no desenvolvimento humano. Diferentes identidades são possíveis a uma mesma pessoa.

Entendemos que não é apenas na negociação que o indivíduo estabelece com o meio, em cada situação de confronto das necessidades e significações, que ele forma sua conduta e sua identidade, diferenciando-se de todos os outros membros de seu grupo. É também na negociação que estabelece com a sua própria forma de descrever-se como pessoa e na articulação e jogo das diferentes identidades e posições ocupadas. As descrições de si possuem uma natureza sócio-cultural, sendo tanto mutantes e flexíveis quanto constrangidas pelo meio social, que inclusive provê as formas e os repertórios para essa descrição. Além disso, essas descrições não são fechadas e totalmente independentes umas das outras. Mesmo considerando-se a especificidade da produção da descrição de si, situada em um determinado contexto, essa descrição sempre vai ser também relacional. Falar por exemplo de si como criminoso pode também significar articular essa descrição com a de pai, de filho, de marido, de amigo e assim por diante. A partir da perspectiva da *RedSid* podemos afirmar que infratores, como qualquer membro de um determinado grupo cultural, não somente podem organizar como efetivamente organizam as concepções que têm de si, seus objetivos, seus destinos sociais e pessoais.

Nas descrições que os participantes fazem sobre si, mais particularmente naquelas que tocam nas suas avaliações sobre os motivos que os levaram a infracionar, a presença de elementos com maior poder de circunscrição pode ser melhor compreendida. Esses circunscretores aparecem nas entrevistas como articuladores das significações não somente sobre o crime, mas sobre a vida de Salvador e de Juan como um todo, capturando-os numa forma recorrente de se explicar e se implicar nos acontecimentos narrados.

No caso de Salvador, um relacionamento extraconjugal mantido pela mãe e a conseqüente separação dos pais, ocorridos na sua infância, são extremamente significativos em sua narrativa, tornando-se fonte de explicação não só do seu envolvimento, mas da sua constante recorrência às práticas criminais. Na sua fala, ocorre uma mistura entre presente e passado, aparecendo marcas na linguagem que denotam o quanto o participante é tomado por esse campo de sentido: “*E torcendo prá que num sej...ce sabe como é que é. E torcendo prá que num fosse aquilo que eu sabia que era... Eu achava... Até hoje eu num, concordava, num concordo*”. Expressões como “*Antes de tudo isso era normal*”, informam, com o uso do tempo verbal no passado, uma marca e uma mudança significativa em sua vida. Por outro lado, quando se refere ao fato em si, utiliza o tempo presente: “*É quase que assim um trauma sabe*”, denotando a importância que ainda possui, caracterizando-se como um campo de sentido que possui uma capacidade de enredar, articular, remeter-se a outros significados

produzidos na entrevista, disponibilizando lugares para o participante no processo de produção de sentido sobre si.

As três entrevistas realizadas com Salvador retomam essa questão, seja no nível da história narrada seja no nível da interpretação e reflexão sobre esse acontecimento. Em vários momentos, Salvador volta a mencionar esse acontecimento, articulando-o com a entrada no mundo do crime: *“Foi a saída que eu encontrei prá, pelo problema que eu tinha”*. Com esse argumento, Salvador constrói não apenas uma explicação pessoal, mas uma teoria possível de ser generalizada para outros: *“Então, o que que acontece, que acredito que muitas pessoa encontra uma saída para certos problema dela numa situação dessa”*. Essa teoria construída por Salvador redefine inclusive o conceito que ele atribui à prisão, estendendo-a para além dos muros de uma instituição, situando-a no âmbito da família e, principalmente, atribuindo-lhe um papel psicologizado: *“... que eu entendo também que a prisão não é só lá fora... só preso lá. Tem muita gente que tá fora aqui; presa nos problema de dentro da casa... que nem o que aconteceu comigo mesmo; eu fui preso num problema de... dentro da minha casa, e que veio depois prá grade”*. Em um determinado momento, Salvador soma a essa explicação uma visão espiritual do envolvimento, justificada por vidas passadas e por paixões do espírito. Caracteriza-se assim um movimento circular da narrativa e é em torno dessa trama que se constroem e reconstroem, ao longo das entrevistas, os significados e a finalidade para a vida, as descrições de si, as concepções sobre as possibilidades de mudanças, os lugares disponíveis para o participante.

No caso de Juan, a questão de gênero é que vai atravessar toda a entrevista, servindo para explicar a sua iniciação em atividades ilegais, a recorrência do envolvimento com a justiça, assim como o momento que ele caracteriza como o rompimento com essas atividades. *“Primeira cadeia que eu tive (pausa) **por causa** da menina que... eu ia casá”*. Quando fala da atual companheira *“Do dia que ela falô prá mim pará... aí eu, eu parei de fazê esse tipo de negócio e vivo com ela até hoje”*. Essa centralidade que a figura feminina possui em seu relato associa-se a uma concepção de relações humanas bastante dual e machista, descrevendo as mulheres como ativas e provocadoras de brigas e tensões, mas transparecendo que em relação a elas ele possui pouca capacidade de ação. Na medida em que, no momento da narrativa, Juan envereda pela questão de gênero, ela vai além da explicação com envolvimento com o crime, apresentando-se central para explicar o rompimento de uma amizade (*“Ele tinha uma irmã e a irmã dele deu uma invocadinha comigo”*); um caso mantido fora do casamento (*“Ela não deixava eu trabalhá!”*); o alcoolismo de seu irmão (*“Ele jamais imaginasse que sua mulher ia traí ele, e quando foi um belo dia, ele sôbe que ele*

foi corno. Ele já bebia um pouquinho, mais num era bêbado”). Quando fala de sua companheira atual: “Olha, mulher é bicho bom (incompreensível) a pior desgraça que existe é mulher. Ela detona um home, ela acaba com a vida de um home... acaba quando qué e ... quando há um problema mais sério. Você vê, eu contei uma história prá você que uma mulher que, quase ela ... ela quase ela me arrasa mesmo, certo? E quando achei a mulher certa, ela me levantô ... a minha vida”.

Os recortes das falas de Salvador e Juan permitem-nos identificar algumas articulações possíveis de serem feitas entre os diferentes posicionamentos e papéis sociais dos sujeitos, denotando o caráter complexo do processo de significação de si e, portanto, de circunscrição. Articulações assentadas naqueles significados disponíveis sobre crime, construídos historicamente. Dentre eles, aqueles produzidos no campo da pesquisa psicológica que vão dar suporte para Salvador e Juan justificarem suas ações: no primeiro caso, aparecem significados relativos a problemas no âmbito familiar e no segundo, a questões de caráter meramente pessoal ou a amizades. Ao mesmo tempo, a singularidade da articulação dos significados disponíveis, possível de ser verificada nos recortes de fala explicitados, denotam o caráter agente da pessoa na busca de sentidos para os seus atos e para a sua vida como um todo.

Algumas considerações

Na temática apresentada, os circunscritores e *self*-circunscritores constituem e colocam a pessoa numa posição bastante difícil de ser modificada. As significações sociais sobre infratores e criminalidade imprimem um caráter de pouca mobilidade para o sujeito, em especial se considerarmos a natureza dialógica da constituição da pessoa, sua interdependência com o outro e a cultura, e a apropriação das formas de relacionamentos e significações sociais. Essas significações dificultam esforços de desistência e desejos de assumir um novo papel social, não apenas porque se dão em relação à pessoa, mas principalmente porque a constituem.

Contudo, os breves comentários trazidos aqui acerca da história de Salvador e de Juan, longe de propor explicações para envolvimento com o crime que não estejam polarizadas entre indivíduo e meio, pretendem apenas ilustrar uma concepção de pessoa humana que tanto é determinada pelo seu meio quanto pode também modificá-lo; característica que a *RedSig* toma como presente em qualquer contexto e em qualquer processo de desenvolvimento.

As trajetórias desenvolvimentais são múltiplas, assim como são múltiplos os posicionamentos das pessoas. Ao mesmo tempo, deve-se considerar que essa multiplicidade

não ocorre aleatoriamente e não é qualquer construção que pode ser feita. Ela ocorre num processo de circunscrição bastante complexo, que passa pelas relações entre os diferentes campos da experiência pessoal, incluindo as próprias formas como descrevemos essa experiência e a nós mesmos.

A circunscrição é inerente ao processo desenvolvimental, daí o seu caráter sempre constitutivo. Além disso, há sempre que se considerar as relações e circunscrições em redes, diferenciando assim o poder dos circunscritores de acordo com o contexto, os parceiros sociais, as interações situadas, caracterizando assim um movimento não determinista.

Os recortes das falas de Salvador e Juan nos auxiliam a compreender algumas características que vimos apresentando como relacionadas aos circunscritores. No caso da entrevista, eles circunscrevem os atos de fala, articulando os sentidos e as experiências em torno de si, e simultaneamente, de certo modo, colocando alguns limites à deriva de significados.

Além disso, nos casos de circunscritores que assumem um campo de significado central, eles jamais são desprovidos de componente emocional e afetivo. No caso das entrevistas, os momentos onde aparecem marcas na linguagem, não se fazem desacompanhados de pausas, mudanças no tom da voz e, por vezes, de um lacrimejar dos olhos. Acreditamos ter deixado claro que a noção de rede não se constitui de uma concepção meramente cognitiva, de um esquema ou estrutura de pensamento que organiza as ações humanas, mas sim, de configuração semiótica, marcada, mobilizada e impregnada por emoções, sentimentos e afetividade. Compartilhamos, com Vygotsky (1987, 1988, 1999a, 1999b) e Wallon (Werebe e Nadel Brulfert, 1986) a idéia da indissociabilidade entre pensamento e emoção, característica básica da *RedSig*. Vygotsky, embora com uma produção reduzida específica a esse respeito, rompe com a dicotomia pensamento e emoção. Para Vygotsky, não pensamos puramente; nossa forma de pensar também inclui sentimentos. Da mesma forma, nossas emoções são percebidas em termos conceituais. De modo mais explícito, Wallon também postula que a emoção é a base de qualquer pensamento e atribui à emoção um papel fundamental na constituição do eu psíquico, situando-a assim na origem da consciência. Entretanto, acreditamos que no jogo emoção/razão, determinados elementos possuem uma maior capacidade de fazer aflorar componentes emocionais nas interações estabelecidas entre a pessoa e o seu meio. No processo de constituição da *RedSig*, determinados elementos, mais carregados emocionalmente, são significados com uma forte carga afetiva, configurando assim alguns “nós” que se presentificam e se reapresentam na história interacional das pessoas.

Uma última consideração diz respeito ao caráter relacional e situado dos circunscritores, como já apontado anteriormente. Tanto o exemplo de Salvador como o de Juan precisam ser compreendidos enquanto parte de uma relação bastante peculiar, estabelecida entre pesquisador e pesquisado. A pesquisadora posiciona e é posicionada na relação no mesmo momento em que o mesmo ocorre com o entrevistado. No caso de Salvador, há que se considerar que a entrevistadora é posicionada como psicóloga, e no caso de Juan, como mulher. Esses posicionamentos articulam-se intrinsecamente, dessa forma, com o processo de circunscrição produzido na interação específica das entrevistas.

Assim, os circunscritores materiais e simbólicos presentes nas descrições de si produzidas nas entrevistas estão relacionados ao tempo histórico e cultural, às experiências de vida dos participantes, ao contexto imediato (incluindo a relação com a pesquisadora) e também às expectativas e projeções de vida futura feitas pelos participantes.

Uma vez que não trabalhamos com a concepção de centro, e sim com o movimento de figura e fundo, temos que considerar que, apesar da mobilidade da *RedSig* e de sempre novas configurações de acordo com o contexto e situação, faz-se necessário articular esse movimento com os conceitos dos circunscritores. Apesar de uma nova configuração da rede, alguns campos de significação podem se apresentar como predominantes e recorrentes. Um campo de significação fundamental pode ser mantido, apesar de modificações na rede de relações modificada. Continuidade e mudança são entendidas como características de um mesmo fenômeno desenvolvimental. Tanto a persistência como a mudança estão assentadas na configuração e no movimento da *RedSig*, nas relações entre os diferentes circunscritores e no processo de enredamento.

Capítulo 5 A MATRIZ SÓCIO-HISTÓRICA

Katia de Souza Amorim & Maria Clotilde Rossetti-Ferreira²⁹

Desde o início da elaboração da perspectiva da *Rede de Significações*, verificou-se uma dificuldade em se especificar com clareza um de seus elementos - a *matriz sócio-histórica*. Essa dificuldade advinha, por exemplo, da dificuldade de situar o lugar ocupado pelo que denominamos de matriz sócio-histórica. Como esta era definida como uma estrutura composta por aspectos sócio-econômicos, históricos, políticos e culturais, sentia-se que ela acabava por ocupar um lugar “externo” com relação aos componentes pessoais, campos interativos e cenários. No entanto, esse lugar divergia de suas outras atribuições, as quais pressupunham que ela estaria *impregnada e atravessando* aqueles elementos.

Além disso, vinha-se questionando sua denominação, por se entender que esta se aproximava das noções de tempo histórico, de interdiscurso e de ideologia. Sentia-se, assim, a necessidade de defini-la melhor, além de explicitar como se dão as relações entre ela e os demais elementos da *Rede de Significações*. Nesse sentido, estruturou-se um projeto de pesquisa para tratar especificamente desse tópico.

Com o desenrolar do estudo, no entanto, ficou claro que a dificuldade de explicitação do conceito de *matriz sócio-histórica* e, ainda, o reconhecimento da existência de lacunas e contradições na sua apresentação devia-se, por um lado, ao fato da *RedSig* encontrar-se em fase de elaboração e vários de seus aspectos ainda estarem sendo construídos. Por outro lado, entendeu-se que as dificuldades na especificação das relações de elementos histórico-culturais com os processos desenvolvimentais não constituem uma dificuldade apenas desse grupo de pesquisa, mas uma dificuldade que, historicamente, tem sido enfrentada pela Psicologia.

Especificamente na Psicologia do Desenvolvimento, Valsiner (1987) aponta para históricos problemas na articulação dos **processos desenvolvimentais** com os **contextos**, tanto imediatos, como mais amplos. Segundo esse autor, tais problemas têm se dado, por um lado, pela negligência ou, mesmo, negação do papel do meio / contexto no estudo das pessoas, de seus fenômenos psicológicos e dos seus processos de desenvolvimento. Para ele, esses estudos pouco colaboram para um entendimento dos processos desenvolvimentais, já que o desenvolvimento corresponde a um fenômeno dependente das relações de troca com seu ambiente, sendo sua estrutura organizacional constituída por essas relações.

²⁹ As autoras gostariam de agradecer à FAPESP, CAPES e CNPq pelos auxílios recebidos; e, ao Prof. Jaan Valsiner, pela importante contribuição na orientação da pesquisa que originou esse capítulo.

Por outro lado, Valsiner afirma que os estudos de desenvolvimento da pessoa em contexto não têm se dado de maneira freqüente, pelas dificuldades de se articular teórico-metodologicamente tais elementos. Porém, mesmo quando articulados, a integração nem sempre é pensada em termos de partes necessariamente interdependentes.

Contemporaneamente, apesar de compor um conjunto minoritário, verifica-se que um crescente conjunto de trabalhos na área vem abordando a relação pessoa – ambiente e, mais especificamente, a relação entre desenvolvimento e “cultura” (como os elementos do contexto social têm sido, genericamente, denominados). E ainda que, na década de 90, de forma crescente, as ciências sociais têm se voltado em direção à consideração da cultura em suas diferentes formas, como um aspecto relevante da Psicologia (Valsiner, 1995; 2001).

Porém, segundo Jahoda (1995), o estabelecimento da relação entre comportamento / desenvolvimento da pessoa com o ambiente e a cultura não representa uma novidade, sendo possível encontrar tal correlação desde a Idade Média, quando alguns autores já discutiam “variáveis ecológicas” ou contextos sócio-políticos associados aos comportamentos. No entanto, devido ao percurso bastante irregular ao longo da história da sociedade e, mais especificamente, da história da disciplina, as atuais investigações na área, apesar de não serem, parecem ser inovadoras. Como Valsiner (2001) afirma, *“é a história de se desfazer da cultura, na psicologia, que nos deixa com a impressão de estar tentando fazer algo novo”*.

À palavra “cultura”, no entanto, têm sido atribuídas diferentes definições ou ela vem sendo analisada a partir de enfoques diversos. Esta complexidade fica evidente nos trabalhos de Kroeber & Kluckhohn, além de Berry et al. (apud Jahoda, 1995), onde os autores verificaram uma multiplicidade de noções, como na monografia de Kroeber & Kluckhohn que, já em 1952, apresentaram mais de 250 definições do termo, ou correlatos a ele.

Diante dessa multiplicidade, Valsiner (2001) afirma que toda perspectiva que assume a cultura como sua noção organizadora central, herda a complexidade do termo “cultura” oriunda da história das sociedades européias. E, nesse sentido, embora pesquisas venham atribuindo relevância à cultura, cada uma delas conduz a discursos muito diversos sobre a mesma. Assim, Cole (1995) afirma que as definições de cultura não são, tecnicamente falando, definições no sentido de uma frase a qual sustenta a verdade ou a falsidade de determinadas afirmações. Ao contrário, as diferentes definições assemelham-se mais a teorias que procuram fazer proposições substantivas a respeito de aspectos do mundo, usadas dependentemente do interesse de quem fala e do aspecto a ser analisado. Ainda, para Jahoda (1995) não se trata de buscar, de alguma forma, um consenso com relação à definição da palavra cultura. Para ele, isto é visto quase como uma impossibilidade, já que o termo cultura

representa uma construção social com o objetivo de dirigir-se a vários e complexos conjuntos de fenômenos, sendo seu significado delimitado de acordo com o conjunto de elementos investigados e com os propósitos daqueles que usam o termo.

Especificamente na psicologia do desenvolvimento, várias têm sido as abordagens relacionadas à cultura. Para alguns autores, o papel do ambiente tem sido considerado, de modo preponderante, a partir do enfoque da pessoa em questão, tanto que ele é referido como ambiente psicológico. Nesse sentido, o ambiente acaba mais restrito aos aspectos físicos e sociais mais imediatos, considerando-se outros aspectos sociais como alheios ao trabalho e fora do escopo da psicologia (Lewin, 1942, 1951).

Outros autores, como Bronfenbrenner (1977, 1993), abordam o ambiente considerando uma gama maior de elementos. Porém, esse último autor não discute como concretamente se dá a inter-relação entre os diferentes níveis considerados e nem como os níveis macro e micro se encontram e se influenciam mutuamente. Além disso, ele não discute como os protótipos gerais da cultura fornecem elementos que delimitam, influenciam e, até, definem os processos desenvolvimentais. Isto é, como fatores ambientais constituem o desenvolvimento da pessoa.

Nesses e em outros trabalhos, uma definição mais precisa sobre cultura ou padrões institucionais da cultura ou sub-cultura não é apresentada, o termo sendo utilizado com sentidos implícitos e variados. Para alguns, como Lewin (1942), essa cultura aparece como elemento externo, alheio e estranho à criança / pessoa, contrapondo-se a, rompendo, restringindo, bloqueando e impondo necessidades diversas à pessoa, usualmente resultando em situação de conflito. Para ele, a cultura é entendida como sendo gradualmente internalizada. Porém, não são revelados por que meios os elementos culturais são transmitidos, compartilhados e/ou internalizados. Inclusive, Lewin deixa claro que esse é um percurso por desenvolver na disciplina.

Já Vygotsky (1991, 1993), que considera que todas as funções psicológicas superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos, em ambientes culturalmente organizados, a internalização envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Assim, signos externos transformam-se em signos internos, criando novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.

Como afirma Valsiner (1996), a noção de mediação semiótica, proposta por Vygotsky, foi de fundamental importância na área, por ter ligado sua perspectiva do desenvolvimento com a filosofia da linguagem. No entanto, apesar desse substancial avanço, Vygotsky não conseguiu resolver o papel da cultura no estabelecimento das funções psicológicas (Valsiner, idem). Nesse mesmo sentido, como aponta Van der Veer (1996), sua noção de cultura é

considerada como relativamente limitada, pois ela não inclui toda a gama de fenômenos culturais, concentrando-se largamente sobre elementos como contar, escrever e linguagem (nos termos da fala). Assim, segundo Van der Veer, críticas são feitas a Vygotsky, por se entender que ele teria ignorado amplamente os aspectos sociais e materiais da cultura, em detrimento do papel da palavra enquanto ferramenta. Nesse sentido, segundo aquele autor, o conceito de cultura é considerado como limitado, porque serve pouco para explicar a inovação da cultura por indivíduos e, ainda, a transmissão de aspectos da cultura presumivelmente não lingüísticos. É, ainda, viesado, no sentido de que tira proveito de pensamentos abstratos, descontextualizados, considerando outras formas de pensamento como menos desenvolvidas.

Esse breve resgate indica que ainda permanece a necessidade de se dar novos passos no sentido de explicitar melhor a participação de elementos sociais, culturais, econômicos e políticos na circunscrição de processos desenvolvimentais humanos, a qual foi a meta da tese de Amorim (2002), através da elaboração da noção de *matriz sócio-histórica*.

Formulação teórica da *matriz sócio-histórica*

Uma melhor explicitação do termo *matriz sócio-histórica* foi considerada como passo inicial relevante do trabalho, já que o termo representa um construto teórico e a explicitação visa dar maior clareza de sentido a ele, diferenciando-o ainda da multiplicidade de significados atribuídos a ele e a seus correlatos (como cultura). Esse passo, ainda, foi considerado como fundamental, por se entender que o sistema teórico e o fenômeno psicológico são interdependentes e mutuamente relacionados. Entende-se, assim, que uma teoria não pode ser construída sem ter como base a realidade. E, simultaneamente, que nenhum estudo empírico, sem uma clara explicação de suas bases teóricas, pode resultar em novos conhecimentos (Valsiner, 1987).

Desta forma, afirmamos que a *matriz sócio-histórica* é composta por elementos sociais, econômicos, políticos e culturais, todos historicamente construídos e em contínua construção. Ela apresenta uma natureza fundamentalmente semiótica e tem concretude no aqui-agora das situações. Ainda, afirma-se que a *matriz sócio-histórica* pode ser didaticamente concebida como composta por duas partes íntima e dialeticamente inter-relacionadas:

1) condições sócio-econômicas e políticas, as quais representam as concretas condições de vida de uma comunidade específica, nas quais a pessoa nasce, vive e se desenvolve, além das pressões sociais mais estáveis às quais as pessoas estão submetidas;

2) ideologia, que representa o domínio das representações, dos símbolos religiosos, das fórmulas científicas, etc. Estas têm materialidade enquanto uma pintura, uma música, um ritual,

uma palavra ou um comportamento humano, e têm um caráter semiótico. Entende-se que o signo está ligado a diferentes períodos históricos e processos sociais e que, portanto, apresentam diferentes pesos e hierarquia de poder em cada sociedade, cultura, grupo, contexto específico, situação e relacionamento das pessoas envolvidas. Nesse sentido, diz-se que ele se constitui como uma arena, na qual ocorre a intersecção e luta de valores de orientação contraditória.

As concretas condições de vida e a ideologia encontram-se dialeticamente inter-relacionadas, umas sustentando, contrapondo-se e/ou transformando as outras, em um todo em contínuo desenvolvimento.

Estudo Empírico

Em busca de avanços na explicitação da matriz sócio-histórica, conduziu-se um estudo empírico. Este se baseou em selecionados eventos de crise, já que se entende que estes requerem re-estruturações mais agudas na situação, levando à emergência mais abrupta de emoções, à (re)elaboração de conceitos e, ao mesmo tempo, a conflitos no grupo social, em um contexto específico. Em tais episódios de crise, as mudanças ganham visibilidade, ajudando o pesquisador em seus esforços de atribuição de sentidos.

Os episódios de crise selecionados relacionam-se a eventos de doença que acometeram bebês durante sua frequência à creche. O estudo foi estruturado a partir do banco de dados do Projeto Integrado “*Processos de adaptação de bebês à creche*” (Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória, 1994), que acompanhou, no ano de 1994, processos envolvendo 21 bebês (4-18 meses), suas famílias e as educadoras, após ingresso em uma creche universitária.

Inicialmente, um arquivo para cada um dos 21 bebês foi elaborado com base em diferentes registros (entrevista de matrícula e fichas de observação do comportamento, do estado de saúde e de doenças). Cada arquivo contém informações gerais sobre o bebê e sua família, além de uma lista de episódios de doença registrados. Dentre todos os episódios identificados, seis foram selecionados para análise. A seleção seguiu critérios específicos, alguns dos quais foram técnicos (por ex., restrição dos episódios ao primeiro semestre de frequência, já que as gravações em vídeo limitaram-se a esse período); enquanto que outros relacionaram-se ao tipo de episódio.

A construção do *corpus* para análise envolveu a articulação das transcrições das cenas de vídeo, dos três primeiros meses de frequência na creche, com as entrevistas das mães, das educadoras e das técnicas da creche. A análise limitou-se às semanas anterior, durante e posterior aos episódios de doença. O objetivo foi o de acompanhar os comportamentos e desenvolvimento das várias pessoas envolvidas nos episódios, analisando seus processos de

transformação. A meta maior foi apreender aspectos das redes de significações das pessoas envolvidas e identificar e tornar explícitos alguns elementos da matriz sócio-histórica.

Análise e discussão – a matriz sócio-histórica

O debruçar-se sobre os dados nos levou a identificar um grande número de aspectos relacionados à *matriz sócio-histórica*. Diante dessa multiplicidade, fez-se a opção por focar em alguns de seus elementos, entendendo-se que outras frentes de análise seriam também possíveis. A seleção dos elementos foi feita, predominantemente, com base no que emergia da análise dos dados, tendo a *RedSig* servido como norteadora desse processo. Foi, ainda, a partir de um diálogo de questões teóricas com o material empírico que se decidiu analisar mais profundamente e discutir a **situação de frequência à creche**, a **construção das relações** nesse ambiente, além dos **episódios de doença**.

Optou-se por fazer a discussão desses tópicos em separado. Porém, é importante frisar que essa divisão é apenas didática, de modo a explicitar e colocar em foco determinados aspectos da *matriz sócio-histórica*, organizando sua apresentação. Partindo-se da perspectiva da *Rede de Significações*, entende-se que, na dinâmica das relações e do desenvolvimento dos processos, esses diferentes elementos não podem ser pensados separadamente uns dos outros, pois é da articulação dos mesmos que a história de cada episódio se construiu e que as diferentes pessoas se constituíram e se desenvolveram, na situação.

A frequência de bebês à creche

Investigar processos de adoecimento de bebês que freqüentam creche, impuseram-nos a análise da crescente prática social de compartilhamento da educação de crianças com instituições de educação coletiva. Essa prática tem sido amplamente investigada e debatida, por diferentes áreas do conhecimento, e tem sido associada ao crescente ingresso da mulher no mercado de trabalho, o qual é resultado de profundas transformações sócio-econômicas e culturais que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, durante o último século e, mais intensivamente, nos últimos 30-50 anos (Rossetti-Ferreira, Ramon & Barreto, 2002).

Aquela inserção da mulher no mercado de trabalho – do qual participam também as mulheres/mães – tem sido atribuída a vários fatores. Como exemplo, podemos citar a necessidade de se ampliar o número de participantes da família contribuindo com a renda familiar, de modo a enfrentar a diminuição da mesma. Deve-se, ainda, à recessão, com um aumento do desemprego em determinados setores que têm afetado, especialmente, a mão-de-obra masculina. Ainda, à necessidade de se aumentar a renda familiar para se ter acesso aos

novos bens de consumo que o sistema produtivo passou a oferecer, os quais são dotados de alto valor simbólico e cuja aquisição confere prestígio e modernidade a seus usuários (Romanelli, 1986).

Além disso, a inserção da mulher no mercado de trabalho tem decorrido do aprofundamento da modernização societária, a qual representa um sistema que consome força de trabalho, sendo o sexo do trabalhador, de certa forma, irrelevante. Por isso mesmo, esse sistema permite ou até mesmo promove a inclusão da mulher no mercado de trabalho impessoal, constituindo a fundamentação essencial da percepção de uma igualdade e uma indiferenciação entre os sexos. Nesse contexto sócio-econômico, determinados setores sociais passam a apresentar um discurso carregado de valores universalistas e igualitários que favorecem a igualdade sexual, criando-se novas oportunidades de educação e emprego para as mulheres (Durham, 1983). Vale destacar, no entanto, que tais discursos vêm no sentido de cooptar o setor feminino para o mercado de trabalho, porém ela é artificial na medida em que os salários e as condições de empregos carregam grandes distinções de gênero.

Como resultado desses vários processos entrelaçados, em especial as camadas médias da população passa a ser arrebatada por novas funções surgidas ou multiplicadas com a nova divisão do trabalho. Desta forma, simultaneamente, a participação das mulheres, ao aprofundar a modernização e ao estimular os princípios de igualdade e autonomia, desafia a estratificação de gênero, desestabilizando as relações institucionalizadas na família conjugal moderna. Tais transformações têm promovido alterações nos papéis sociais, nas relações de autoridade e nas funções atribuídas ao homem e à mulher dentro da estrutura familiar, fazendo com que se desafiassem os significados culturais da família moderna (Vaitsman, 1994).

Paralela e intrinsecamente ligadas a essas transformações, ocorreram e vêm ocorrendo alterações na estrutura familiar, com uma diminuição no número de seus elementos (menor número de filhos). Além disso, um crescente número de famílias passa a ser encabeçada por um único membro (pai/mãe solteiro ou pais separados), fazendo com que inúmeras mulheres sejam obrigadas a garantir sozinhas o sustento econômico da família. Ocorreu, também, em larga escala, a migração de populações rurais para centros urbanos industrializados, o que freqüentemente conduziu à separação e/ou desintegração das redes de suporte, as quais eram constituídas pela família extensa, pelos amigos e vizinhos (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1986).

Nesse sentido, a saída da mulher/mãe para trabalhar fora de casa, associada a uma menor rede de apoio, acaba por impelir a família à procura de soluções alternativas e complementares ao cuidado e à educação dos filhos, tanto no ambiente doméstico (avós, empregadas, babás), como em instituições (escolinhas, berçários e creches).

Portanto, tratar sobre a frequência de bebês à creche implica necessariamente na consideração dos processos sócio-econômicos, demográficos e culturais em que essa situação está inserida. Assim, a existência e a estruturação dessas famílias analisadas, com a mulher participando ativamente no mercado de trabalho, compartilhando os cuidados e a educação dos filhos pequenos, implicam na concretude de determinados aspectos da estrutura sócio-econômica, alguns dos elementos constitutivos da *matriz sócio-histórica*.

No entanto, o estudo empírico possibilitou identificar formas diversas e, inclusive, contraditórias com que os familiares e educadoras concebem e sentem a situação de compartilhamento dos cuidados dos filhos com a instituição creche, como pode ser visto no capítulo de VII (*Adaptação de bebês à creche*).

Esses aspectos possibilitam entender que certas condições sócio-econômicas e culturais impulsionam as mulheres/mães em direção ao mercado de trabalho e contribuem para circunscrever a decisão dos familiares em direção a um determinado arranjo de vida e de cuidados dos filhos – compartilhar a educação do filho com a creche. Simultaneamente, outros discursos sociais, também da ordem da *matriz sócio-histórica*, podem vir a colocar esses mesmos familiares em confronto com relação ao arranjo de cuidados. Tais confrontos e conflitos dependem dos discursos e de valores pessoais e do grupo, além das paradoxais situações em que as famílias se encontram colocadas. Especificamente nos casos analisados, aqueles discursos trazem noções socialmente dominantes sobre **maternidade**, assim como de **ambientes coletivos do tipo creche, na educação de bebês**.

Com relação à noção dominante de maternidade, destaca-se a relação afetiva mãe-bebê e o amor da mãe pelo filho, além de noções mais amplas e reguladoras que tratam da estrutura da família, dos papéis e das funções a serem desempenhadas por cada um dos seus membros, indicando a quem cabe a responsabilidade pelos cuidados dos filhos, além de apontar qual tipo de cuidado é ideal ao desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, para algumas famílias ocorre um embate: os significados ligados ao papel da mulher de contribuir com o orçamento familiar, por exemplo, encontram-se em embate com os de maternidade como função maior da mulher. Dentro do contexto de compartilhamento dos cuidados coletivos de crianças, as concepções sociais de maternidade fazem com que emirjam noções do seu não-exercício conforme os padrões dominantes na *matriz sócio-histórica*.

Verifica-se que diferentes aspectos da *matriz sócio-histórica* presentes na situação podem ser conflitantes, colocando as pessoas em posições antagônicas. Ao mesmo tempo em que certos aspectos contribuem para circunscrever as decisões dos familiares em direção a um

determinado arranjo de vida, outros aspectos colocam-nos em confronto com relação a esse mesmo arranjo. Diferentes aspectos da *matriz sócio-histórica* revelam-se entremeados e se contradizendo, levando a ambivalências diante da articulação de diversos significados na situação. Cada um deles representa pontos de vista específicos, formas de conceitualizar o mundo, cada uma caracterizada por seus próprios objetos, significados e valores.

Porém, verifica-se que esses discursos e seus pesos não são unânimes no grupo investigado. Esta multiplicidade de formas de ver a situação deriva do fato de que, a qualquer momento da existência histórica, há a co-existência de linguagens de várias épocas e períodos, ocorrendo contradições sócio-ideológicas entre o presente e o passado, entre diferentes épocas do passado, entre diferentes grupos no presente, entre tendências, escolas e círculos (Bakhtin, 1981). Todas essas formas estão mescladas umas às outras, dialogicamente inter-relacionadas às outras.

A dialogia entre esses discursos pode se dar com maior ou menor intensidade e assumir diferentes características (Valsiner, 2000b; no prelo). A forma como se dará a relação entre eles estará submetida ao fato de que as diversas versões revelam ter diferentes pesos, hierarquias, dominância / sub-dominância entre as vozes. A interação desses discursos pode revelar-se polifônica, com as diferentes vozes permanecendo presentes e em contínua oposição. No processo dialógico, pode ocorrer, ainda, a transformação das vozes, pela incorporação de diferentes concepções.

Verifica-se assim que, nas situações pessoais, através da concretude das concepções e práticas, os discursos se justapõem, contradizem-se, suplementam-se, mesclam-se, podendo mesmo transformar-se, levando a novas construções. Essa concretude ocorre através da pessoa e do ativo papel que desempenha no fluxo de suas experiências, de apropriação dos discursos e do seu uso personalizado em situações específicas, diante de suas intenções e necessidades. Nesse processo, a pessoa co-constrói as concepções, as quais expressam-se em seu cotidiano, contribuindo para circunscrever seu próprio curso de vida, o do filho e o da rede de relacionamentos nos quais estão envolvidos.

Nesse contexto, os bebês passam a interagir, a conviver e a se desenvolver em condições, por vezes marcadas por incertezas, contradições e ambivalências. Assim, entende-se que o processo de desenvolvimento não é um processo exclusivamente psicológico e contido dentro de tempos estanques (infância, maturidade e velhice). Ele se insere em uma unicidade de tempos (passado, presente e futuro), fundidos em instantes de plenitude (Jobim e Souza, 1994). O desenvolvimento se concretiza como social, cultural, histórico.

A maternidade

Partindo-se da perspectiva da *Rede de Significações*, entende-se que a maternidade só podem ser compreendida a partir da análise conjunta de aspectos biológicos e culturais - um constituindo o outro -, já que em qualquer instância de comportamento é metodologicamente impossível separar os efeitos dos genes, daqueles fatores ambientais. Assim, as relações, as práticas sociais e o desenvolvimento humano só podem ser pensados como sendo constituídos na inter-relação da biologia e da cultura, tanto em termos filogenéticos, como ontogenéticos. Essa perspectiva busca superar a histórica dicotomia entre inato *versus* adquirido, entre biológico *versus* cultural.

Desta forma, o bebê humano é considerado como apresentando uma prolongada imaturidade geral, dependendo do outro para garantir sua sobrevivência e para mediar sua inserção na cultura e no grupo social. O bebê nasce, porém, com um conjunto de competências, as quais se revelam enquanto uma preparação biológica, expressão da evolução filogenética, que faz com que seja capaz de selecionar, no ambiente ao qual é exposto, aqueles aspectos que resultarão na possibilidade de intercâmbio com uma modalidade peculiar de ambiente: o outro ser humano (Carvalho, 1998). E, ainda, que irão facilitar sua inserção no ambiente social, permitindo-lhe estabelecer e maximizar o intercâmbio com este ser humano. Portanto, o bebê humano é considerado como geneticamente social (Wallon, em Werebe & Nadel-Brulfert, 1986).

Desta forma, entende-se que as relações com os filhos e os modos de cuidados dos mesmos não são arbitrários e constituem-se a partir das características do sistema bebê-outro (usualmente, a mãe), atravessados pela cultura. Simultaneamente, essas mesmas características contemplam uma grande plasticidade, também evolucionariamente desenvolvida, que é o que possibilita o desenvolvimento *contextual* do ser humano, imerso em um mundo sócio-cultural. Desta forma, a inserção dos seres humanos se faz possível em diferentes meios e culturas, fazendo com que as formas com que as relações mãe-bebê se constituam dependam do contexto histórico-cultural em que se encontram inseridos.

No entanto, as concepções, hoje dominantes, referentes aos cuidados e à educação dos filhos, em especial daqueles nos primeiros anos de vida, estão longe de conceber a possibilidade de formas diversas do exercício da maternidade. Assim, esta é fundamentalmente considerada como um desempenho “natural” da mãe, o qual se encontra fundado na ordem do biológico e embasado no “amor materno”.

Estudiosos do conceito de maternidade afirmam que, historicamente, essa noção de maternidade, como conhecemos de forma dominante, nos dias de hoje³⁰, teria emergido gradativamente a partir dos séculos XVII e XVIII, quando a imagem da mãe, o seu papel e seu comportamento começaram a mudar radicalmente. Esta mudança teria sido o resultado da “descoberta da infância” na sociedade ocidental, a qual se expressiu através da importância que se passou a atribuir à criança, fazendo surgir novos sentimentos e ações com relação à prole, com um imenso investimento afetivo, econômico e educacional.

Vários aspectos relacionados à “descoberta da infância” têm sido apontados, sendo que para alguns, ela seria o resultado do desenvolvimento institucional da educação (Ariés, 1978). Para outros, ela estaria relacionada a questões de ordem política (Teyserre, 1982). Segundo esses últimos, nos séculos XVII e XVIII, o Estado, tendo uma percepção econômica de homem e preocupações com o futuro das nações, por meio de estudos demográficos cada vez mais detalhados, teria feito surgir a diferenciação das idades. Esta teria conduzido à identificação da alta mortalidade infantil, fazendo com que a infância ganhasse um *status* de população.

Desta forma, com a meta de reger o potencial biológico das populações, a fim de aumentar a produção econômica, a infância passa a ser vista enquanto passagem à vida produtiva adulta. Daí, ganham importância a sobrevivência da criança, as condições físicas e econômicas dessa sobrevivência e os investimentos necessários para que este período de desenvolvimento seja posteriormente útil (Desjardins, 1998).

Dentre as várias hipóteses etiológicas atribuídas à alta mortalidade infantil, uma referia-se à imprudência da família que cuidava das crianças. Buscando razões da irresponsabilidade no trato das crianças, os higienistas³¹ esbarrraram no que consideraram o afrouxamento dos laços afetivos entre pais e filhos, além da falta de educação física, moral e intelectual das mães. Para eles, ambas as causas revelavam “*omissão, ignorância e descuido dos pais quanto ao destino da prole*” e, nessa perspectiva, a família é também “descoberta”, sofrendo medidas saneadoras (Costa, 1999).

Nesse processo, a higiene consegue impor à família uma educação física, moral, intelectual e sexual, inspirada nos preceitos sanitários do século IX, alterando sua feição social. No convívio interno, reduziu-se seus prolongamentos e aproximou-se seus membros,

³⁰ Essas concepções estão embasadas nas noções da família conjugal moderna, que carrega uma cultura familiar que enfatiza a privacidade, o amor materno e a criança, fazendo da mulher a própria encarnação de tudo aquilo que a vida privada e familiar passou a significar no plano do imaginário social: a família centrada nos filhos, nas concepções de amor moderno e materno, na mulher rainha do lar e no pai provedor financeiro.

³¹ Profissionais da área médica que funcionavam como teóricos ou executores da política de higienização das cidades, da população e da família.

contribuindo, junto com outras instâncias sociais, para transformá-la na instituição conjugal e nuclear característica dos nossos tempos. Contribuiu ainda para a re-delimitação entre os mundos público e privado, além das formas de convivência íntima, assinalando a cada um dos membros da família, novos papéis e novas funções, convertendo predicados físicos, psíquicos e sexuais de seus indivíduos, os quais levaram à exaltação à maternidade e ao culto do amor.

O amor foi promovido pelo seu alto valor enquanto padrão moral da vida familiar, para a construção de modelos de conduta social masculina e feminina. Além disso, o amor passa a estar contido no campo da biologia da reprodução, através da paixão pelo instinto de propagação. Assim, a criação e a educação dos filhos começa a surgir como uma nova maneira de amar. A mulher nascera para a família e para a maternidade.

A formação do conceito de infância coincide, portanto, com a profissionalização do médico, que é colocado na base de uma política de saúde. Esse conceito, ainda, é reforçado pela psicologia, ao longo do último século, a qual destaca o papel da mulher/mãe como nutridora e educadora do filho, ao longo dos seus primeiros anos de vida, como ideal ao desenvolvimento da criança (Freud, 1969, Spitz, 1979, Bowlby, 1969, Ainsworth, 1978, Klein, 1973, 1981; Winnicott, 1987, Mahler, 1982). No presente momento, dentre essas teorias, destaca-se a Teoria do Apego, a qual afirma que uma ruptura na relação mãe-criança, nos primeiros anos de vida, coloca em risco o desenvolvimento afetivo e social da criança.

Entende-se, assim, que determinadas teorias médicas e psicológicas, dentre outras, enquanto linguagens profissionais, através de suas formas de conceitualização e avaliação, contribuíram como estruturadores de comportamentos cognitivos, afetivos, psicomotores e psico-sociais. Participaram circunscrevendo modelos para as relações entre adultos e crianças, maridos e esposas, pais e filhos. Tiveram, assim, uma função constitutiva sobre a pessoa e a sociedade em contínua (trans)formação (Jobim e Souza, 1994).

Nos lugares e entre os grupos sociais onde a família nuclear moderna se institucionalizou, em especial nas famílias de camadas médias, aquelas noções dominariam, senão a prática, a concepção de ideal de constituição da família, como pudemos verificar nos exemplos das falas de alguns dos familiares que compartilham os cuidados dos filhos.

Porém, os discursos sociais concretizados nas falas e ações das mães e das educadoras analisadas revelam que as concepções dominantes sobre maternidade não são as únicas a fazerem com que os familiares se encontrem em conflito. Um outro conjunto, oriundo de outros processos sociais (os quais têm vários pontos de intersecção com os discutidos acima), também desempenha importante papel na situação: as concepções sobre os ambientes coletivos do tipo creche, na educação de crianças pequenas.

A creche como instituição de cuidados e educação infantil

A creche representa um equipamento de educação e cuidados coletivos para crianças³², que, no Brasil, começou a se implantar, na segunda metade do século XIX. Sua existência sempre esteve intimamente ligada às transformações sociais, econômicas e culturais e, portanto, em estreita relação com questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produções. Por outro lado, encontra-se ligada às políticas e às concepções pedagógicas que fundamentaram as propostas e as práticas de educação da criança de 0-6 anos. Diz-se que esses vários elementos representam determinações, as quais estabelecem limites e possibilidades no interior dos quais as pressões e relações de força contribuem para constituir a educação infantil, ao mesmo tempo em que esta também representa um elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social. Ou seja, é parte integrante da produção da história (Kuhlmann Jr., 1998).

No Brasil, inicialmente, a constituição das creches resultou da articulação de vários interesses, dentre eles, dos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, articulados em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa. O processo de emergência e constituição das creches esteve diretamente relacionado à origem social das crianças a que se propunha a atender – população pobre. Elas eram inspiradas por objetivos educacionais específicos, sendo atravessados pela vertente da *economia social*, que tinha como objetivo melhorar as condições físicas e morais daquelas populações, efetuando a distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo ao nacionalismo, na direção do progresso e da civilização (Kuhlmann Jr., 1998).

No Brasil, ao longo das primeiras décadas do século XX, começa a se modificar o perfil e o número de famílias que compartilham os cuidados dos filhos, em função de novas necessidades econômicas. Porém, o cuidado de crianças em creche não era defendido de forma generalizada, pois trazia à tona conflitos com relação à defesa da atribuição da responsabilidade da educação da primeira infância, primordialmente, à mãe. Dessa forma, o significado implícito atribuído à mãe que procurasse a creche seria sua suposta incapacidade

³² Historicamente, creche é o nome dado à instituição coletiva que assume o compartilhamento dos cuidados e da educação de crianças de 0 a 6 anos de idade. No entanto, no Brasil, seguindo um movimento internacional, essa denominação vem sendo alterada. A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), definiu-se pela atribuição do termo *creche* àquelas instituições que atendam crianças de 0-3 anos de idade e de *pré-escola* àquelas que recebam crianças de 4-6 anos. Porém, várias instituições que atendem crianças com uma amplitude maior de idade, ainda se denominam de creche, como a própria instituição investigada neste estudo.

de cumprir com o “dever natural, biológico” da maternidade. E, a afirmação da necessidade da creche pressupunha, assim, que essas instituições poderiam colaborar para conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, sendo assim considerada como um “*mal necessário*” (Vieira, 1988).

Com o tempo, o perfil das famílias que procuravam as creches foi se alterando, com a gradativa regulamentação dos direitos trabalhistas. Com isso, as características e os objetivos da instituição creche se transformam, havendo a ampliação do atendimento público ao pré-escolar (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1986). No entanto, a creche ainda respondia a propostas feitas por organismos internacionais (Mello, 1999). Como forma de resolver os problemas do subdesenvolvimento, a creche passa a ser encarada como um local de promoção de assistência aos desvalidos, pois se considerava que as famílias “*culturalmente carentes*” eram “*incapazes*” de dar uma boa educação à criança.

A partir da década de 60, amplia-se a demanda por creches, em função da expansão da força de trabalho feminino aos setores médios da sociedade. Avanços de conhecimentos ligados à Educação e à Psicologia começam também a ter forte influência nesse setor, fazendo com que as propostas de atendimento de crianças em ambientes coletivos se renovem (Rosemberg, 1995). Essas características, associadas a uma nova ordem demográfica, acabam por promover a idéia de que, para um bom desenvolvimento da criança e para a boa preparação do futuro adulto, crianças acima de dois ou três anos devam freqüentar instituições de educação infantil.

Ainda, as políticas públicas com relação à criança em creche passam por profundas modificações: ocorre a definição na Constituição Federal (1988) de que o atendimento às crianças de 0-6 anos deva ser incluído no capítulo da Educação, sendo definido como um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família (artigo 208). Há a regulamentação do E.C.A. (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990), que descreve a educação infantil como um dever do Estado (artigo 54). Esta destaca a condição de cidadania da criança, devendo ser respeitada enquanto ser em desenvolvimento, com necessidades e características específicas, além de ser detentora de uma série de direitos, como o direito ao afeto, ao brincar e ao querer; direito de conhecer e sonhar, direito de ser criança. Promulga-se, em 1996, a L.D.B. (Leis de Diretrizes e Bases) que transforma diretrizes em normas. Assim, as creches e pré-escolas passam a fazer parte do sistema educacional, deixando de ser apresentada como “*alternativa*” para “*pobres incapazes*”. É posta, ainda, como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um mero paliativo. Desse modo,

a criação do filho pequeno passa a se desprender, pelo menos parcialmente, do espaço doméstico e da exclusiva tutela familiar, sem que a família seja considerada anomicamente insuficiente ou portadora de alguma patologia social.

As novas políticas públicas relacionadas à educação infantil têm destacado o lugar de ações que buscam garantir, de modo articulado e em consonância com os preceitos internacionais, a cidadania de todos os envolvidos neste processo: a criança pequena, seus pais e os profissionais da educação. Também, têm marcado que os programas relacionados às crianças não devem encará-las como objetos de ações, mas como sujeitos, com direito à participação, possibilitando a concretização dos Direitos Humanos.

No entanto, setores da área da saúde têm feito críticas importantes à educação de crianças, especialmente das menores de dois anos, em ambientes coletivos, mergulhando essa prática em um debate bastante controverso, tanto no meio científico como na mídia. Esse debate, como apresentado por Fox & Fein (1990), trata dos efeitos negativos da frequência à creche sobre o desenvolvimento físico, social e emocional da criança. Além disso, a literatura médica, especificamente, critica com frequência esse tipo de cuidado por entender que a criança fica submetida a um aumento no risco de doenças infecciosas (Victora, Fuchs, Flores, Fonseca & Kirkwood, 1994; Schwartz, Giebink, Henderson, Reichler et al., 1994; Simpson, Jones, Davies, & Cushing, 1995; Fuchs, Maynard, Costa, Cardozo, Schierholt, 1996). Conseqüentemente, pesquisadores e clínicos orientam os pais a evitarem o uso de creches, pelo menos nos dois primeiros anos de vida da criança.

A análise de diversos trabalhos revelou assim que, dadas às transformações na sociedade, as quais constituíram novas necessidades para a família, inicialmente para as camadas baixas e posteriormente as médias, a instituição creche começou a se tornar uma concreta e adequada alternativa de compartilhamento de cuidados de crianças, levando à construção de novas significações, dentre as múltiplas já existentes. Apesar desses avanços, a prática e as rotinas nas creches têm muito a se modificar, sendo que várias questões de relevância para a educação infantil continuam, ainda, por ser resolvidas.

Concretamente, decorrente das múltiplas histórias sobre a constituição de instituições do tipo creche, vários são os discursos relacionados a elas. E, ainda hoje, coexistem e mesclam-se diferentes equipamentos de / discursos sobre educação coletiva, construídos em diversos períodos históricos e movimentos sociais, cada um deles caracterizado por seus próprios objetos, significados e valores, em interação e luta, com acordos e desacordos e questionamentos. Resultado do jogo de força desses discursos, a creche pode tanto ser vista

como uma instituição prejudicial à criança, como um “*mal necessário*”, ou ainda como um local adequado ao desenvolvimento da criança.

Todos esses polissêmicos discursos e práticas presentes na matriz sócio-histórica se encontram complexamente articulados, uns dialeticamente constituindo-se e constituindo os outros, podendo levar a novas e, mesmo, controversas transformações. Esses múltiplos discursos encontram-se presentes na sociedade e impregnados nas formas das pessoas significarem a instituição creche, podendo vir a contribuir para colocar os familiares e as educadoras em conflito com relação a essas práticas de cuidados. Esses embates, no entanto, podem se dar em relação a uma mesma pessoa, em cujo discurso é possível apreender vozes antagônicas (polifonia), relacionadas à situação ou ao desenvolvimento da mesma ao longo do tempo, através dos eventos, ou ainda, quando a pessoa é deslocada e colocada em diferentes papéis / posições.

Decorrente da noção da existência de múltiplas histórias de creche e, assim, de múltiplas creches, cada qual com sua história de construção, com a destinação do atendimento a uma população determinada, com uma forma de suporte financeiro e administrativo, com funções específicas a que procuram atender (educação moral, saúde pública, política e organização social, controle social, preparação para a escola, proteção contra o abandono e a marginalidade, assistência no âmbito cultural a uma família carente, educação com base nos direitos, etc.) e com diversos embasamentos teóricos, entende-se que cada uma delas vai ter práticas, rotinas e relações com as famílias e as crianças bastante diversas.

Dessa forma, o reconhecimento da co-existência de múltiplas creches na sociedade contemporânea implica em que não é possível se falar de maneira generalizada e indiferenciada de creche. No caso deste capítulo, implica que, para discutirmos a matriz sócio-histórica, a partir dos processos de frequência e adoecimento na creche, temos que considerar o contexto da creche investigada, reportando-nos às suas características específicas (tal descrição se encontra feita, no capítulo 7, desse livro).

A despeito de reconhecermos que essas características contribuem para desempenhar um papel de relevo na circunscrição dos processos que ocorrem com os bebês na creche, entendemos que vai ser concretamente através das dialógicas interações dos familiares, dos bebês e das educadoras, nesse contexto, que os processos se desenrolarão, onde todos serão ativos participantes, co-construindo aqueles processos e a si próprios.

De modo a explicitar esses elementos e as relações da *matriz sócio-histórica* no aqui- agora das relações, em contextos específicos, apresentaremos um dos casos de adoecimento analisado – o episódio de febre de Linda, que a acometeu durante sua segunda semana de frequência à creche.

O episódio de febre de Linda

Várias foram as pessoas envolvidas no caso, como é apresentado na tabela abaixo.

Tabela 1 – Pessoas envolvidas no episódio

Linda	Menina, 9 meses de idade, mora com a mãe
Mãe de Linda	Enfermeira, professora universitária na Faculdade de Enfermagem. Também, orienta as educadoras da creche quanto a procedimentos de higiene. Mãe solteira, mantém uma relação estável com o pai de Linda.
Pai de Linda	Professor universitário (área desconhecida). Divorciado de um primeiro casamento, mora em outra cidade. Mantém relação afetiva bastante próxima com Linda e sua mãe.
Avó de Linda	Mora em outra cidade. Durante o período analisado está com a filha, ajudando a cuidar de Linda.
Mirtes	Educadora do período da manhã; viúva, com filhos.
Branca	Educadora do período da tarde; casada, com filhos
Rosana	psicóloga, casada, sem filhos
Arlene	Auxiliar de enfermagem, casada, com filhos

As características acima revelam alguns itens referentes ao *status* e aos papéis sociais atribuídos a / assumidos por cada pessoa. Eles carregam valores socialmente construídos, sendo dados por instituições sociais e que circunscrevem significados ligados aos relacionamentos. Dentre os vários papéis, um será aqui colocado em destaque: o estado civil da mãe – *mãe solteira*.

Esse *status* significa que a mãe tem que assumir o suporte financeiro da família, já que mãe e filha vivem separadas do pai de Linda. De modo a poder trabalhar, a mãe de Linda compartilha os cuidados da filha com uma creche. Portanto, como discutido anteriormente, aspectos sócio-econômicos relacionados à *matriz sócio-histórica* contribuem para circunscrever a situação, configurando certas condições nas quais a criança se desenvolverá.

Um segundo ponto a ser destacado refere-se ao fato de que a associação entre *creche* e *mãe solteira* nos remete a outros elementos ligados à *matriz sócio-histórica*. Como Vieira (1988) afirma, creches foram criadas para dar suporte a mulheres pobres, as quais eram impelidas a trabalhar, como as mães solteiras, mulheres abandonadas, viúvas, etc. Além do mais, os filhos de uniões ilegítimas eram usualmente vistos como carregando maus hábitos e doenças. Assim, a creche tinha como meta educar tanto mãe, como criança.

No entanto, no caso analisado, apesar do estado civil da mãe, os relacionamentos entre mãe e creche distanciam-se das características descritas acima. Devido a transformações econômicas e culturais, o significado da mãe solteira trabalhadora mudou. O *status* profissional da mulher e o próprio exercício da maternidade na ausência do pai agora podem ser considerados não só como uma opção, como também como uma questão de direito.

No entanto, como já verificamos, múltiplos discursos coexistem na sociedade e, mesmo hoje em dia, fortes preconceitos podem ser atribuídos a mulheres nessa situação. Assim, as relações estabelecidas por essa família requerem que seja analisado contexto específico em que se encontram inseridas. Nesse caso, pode-se dizer que a creche analisada recebe famílias com diferentes estruturas, usualmente aceitando-as e dando-lhes suporte.

Portanto, a instituição creche continua a receber crianças filhas de mães solteiras, mas agora pode não haver crítica com relação a isso. Ainda, algumas creches propõem-se a compartilhar a responsabilidade da educação com a mãe, sem no entanto criticar sua competência ou integridade. Verifica-se assim que novos relacionamentos e práticas de cuidados se fazem presentes, promovendo novos significados aos papéis e posições sociais, que são expressões da *matriz sócio-histórica*. Essa transformação se faz através do tempo, levando à construção e ao confronto de múltiplos e mesmos opostos significados.

Entrevista de matrícula de Linda

Mirtes (educadora da manhã) participou da entrevista de matrícula da criança e refere comentário da mãe. Segundo a educadora, a mãe disse esperar “*que a pessoa responsável, a educadora que for ficar com a Linda, que ela possa cuidar da Linda assim como eu (mãe) cuido...*”

Tal comentário aborreceu Mirtes que diz:

“*Eu falei, "Meu Deus, como essa mulher vai querer que eu cuide exatamente como ela cuida, se eu nem conheço ela e nem conheço a menina?" (...) Então, eu disse pra ela assim... Tentei ser mais branda, com medo de ofender... Eu disse, "Olha, só tem um porém. Na casa da Linda, pelo que eu sei, só tem a Linda de criança... tem a vó, tem a mãe... Eu acho que aí*

vai ser um pouco difícil tá cuidando da Linda exatamente como você cuida, porque aqui é coletivo. Eu tenho seis crianças. (...) Esses são responsabilidade direta minha mas o conjunto é nosso. Então, fica meio difícil afirmar pra você, que eu vou cuidar da Linda exatamente como você... “A gente pode tentar”, ainda brinquei com ela.”

Primeira semana de frequência de Linda à creche

Como a mãe de Linda já estava trabalhando, durante o período de ingresso da filha na creche, a avó acompanhou a neta durante a adaptação (ver Capítulo 7, de adaptação). No entanto, a mãe permaneceu por alguns períodos com Linda e as educadoras comentam que elas se sentiram incomodadas com sua presença. De acordo com Mirtes, a mãe de Linda estava sempre *“na observação do educador”*, mostrando e explicando como o cuidado da criança deveria ser feito. Para Mirtes, tal atitude foi sentida como uma ameaça à sua confiança profissional, evocou irritação e levou-a a definir a mãe como *“do tipo higienista”* – isto é, alguém cujas preocupações estão focadas principalmente nos cuidados físicos da criança.

Branca (educadora da tarde) também relatou certo constrangimento com relação à mãe. De acordo com a educadora, a mãe é...

“... uma pessoa que trabalha com a gente, que conhece o trabalho da gente. E eu sei que ela é super exigente. Muito até. Então, a gente fica com medo não da criança, mas da cobrança da mãe.”

Do mesmo modo que Mirtes, Branca também considera que a mãe se preocupa muito com os cuidados físicos da criança. Porém, atribui essa característica à formação profissional: *“...talvez, pela área que ela trabalha... ela é professora na enfermagem...”* Apesar disso, refere que a mãe tem *“uma relação muito funda mesmo”* com a filha.

Quando descreve a criança, Mirtes diz que Linda é...

“muito concentrada, sempre sozinha na dela.(...) Ela não é de chorar. (...) É mais... reticente... Cê tem que observar muito ela, pra você poder captar alguma coisa dela”. E, ainda, que na relação com ela, a criança “fica na dela... Ela me observa muito. Sorri pra mim, de longe. De perto, não quer graça.”

Já na opinião de Branca, Linda é...

“uma criança tranqüila (...) Ela num chora por nada. Ela dorme sem chorar, brinca. A mãe vai embora. A vó fica com ela. Num tem... Acho que pra ela nada é estranho, ela já tá super familiarizada com tudo. Parece que ela já conhece todo mundo. (...) Ela ficou tão

tranqüila que eu fiquei assustada. (...) Cê vê que ela faz a rotina que a gente quer que ela faça. Ela faz, se acomoda...”

Sobre seu desenvolvimento neuromotor, Branca diz: “...*ela ainda não engatinha, só se arrasta. (...) ... Há duas semanas que ela conseguiu sentar. (...) Então, eu senti que ela tá um pouco... num sei se atrasada...*”. A educadora atribui esse desenvolvimento ao tipo de cuidados no ambiente doméstico, onde “... *ela fica no quadrado. (...) Então, ela num tem muita oportunidade de explorar o espaço.*”

Branca entende que, agora,

“com a oportunidade de ficar lá na creche, acho que ela vai se desenvolver muito mais, porque a gente num deixa presa. Então, ela vai ter que aprender a lei da sobrevivência, porque se ela quiser um brinquedo ela vai ter que buscar.”

Às cenas de vídeo, Linda pode ser freqüentemente vista interessada nos brinquedos e nas outras crianças que participam do ambiente. Alguns episódios interativos entre Linda (9 meses) e Vera (10 meses) são observados.

Além disso, vale destacar uma conversa entre a mãe de Linda e de Vivian. Vivian é um bebê dois meses mais novo que Linda e, no entanto, já pode ser vista continuamente engatinhando pela sala de atividades, enquanto que Linda permanece bastante restrita ao colchão. As mães estão sentadas próximas à outra e a mãe de Linda comenta, de modo surpreso, sobre o precoce desenvolvimento de habilidades motoras de Vivian, interrogando a mãe com que idade a criança começou a engatinhar.

Relacionado a isso, é interessante mencionar que, em algumas cenas de vídeo, Linda pode ser vista “andando” pela sala, com apoio da mãe e da educadora Branca. Em outros momentos, a mãe é vista colocando a filha em posição de engatinhar, enquanto ela gentilmente dá tapinhas para a filha deslocar-se em frente.

Vários elementos da *matriz sócio-histórica* foram identificados nessa situação. Um deles, no entanto, está colocado em figura – os papéis sociais dos participantes, dos quais podem ser destacados dois: mãe e educadora de creche. Cada um deles é socialmente construído e circunscrito pelo contexto, o qual atribui a eles *status* e responsabilidades específicas, tornando possíveis certos tipos de relacionamentos (profissionais / afetivos).

Apesar disso, mãe e educadoras têm em seus papéis o mesmo interlocutor (o bebê), com quem apresentam formas discursivas similares (basicamente não-verbal, devido à idade e ao desenvolvimento do bebê). Além do mais, as pessoas em ambos os papéis assumem uma função social similar: educar a criança. No entanto, aspectos ideológicos da *matriz sócio-*

histórica agem como organizadores de tais papéis, traçando linhas entre eles, atribuindo-lhes diferentes tipos de obrigações, expectativas e um envolvimento afetivo diverso com a criança. Nesse sentido, a mãe é socialmente considerada como a principal responsável pelos cuidados e educação da criança.

Entretanto, na creche, esses papéis são parcialmente reorganizados. Maior responsabilidade e controle sobre a criança ficam a cargo da educadora, quem nesse contexto específico tem uma posição maior de autoridade, mesmo em relação à mãe. Assim, uma situação ambígua e contraditória emerge, baseada na presença de múltiplas concepções, de papéis e diversos circunscritores contextuais, levando a disputas entre os adultos e a conflitos relacionados à forma de cuidados da criança.

Essa situação de conflito aparece em destaque já na entrevista de matrícula. Nesse momento, a mãe de Linda expressa sua expectativa de que a educadora cuide da filha, como ela (mãe) cuida, a educadora devendo atuar como *mãe substituta*. Nessa creche, no entanto, tal concepção do papel de educadora já foi superada, sendo que a expectativa dessa mãe implica na ruptura da ordem institucional, confrontando o que é esperado da e pela educadora.

De qualquer maneira, é na relação dialógica no interior da situação, que as redes de significações das várias pessoas são organizadas, circunscrevendo seus processos de atribuição de significado à situação, suas experiências emocionais e seu desenvolvimento. Nesse caso, a expectativa da mãe afeta particularmente Mirtes, que procura negociar e delimitar limites, como institucionalmente proposto.

Além disso, a análise revela um processo mais complexo no qual as mesmas pessoas desempenham papéis sociais diversos, no mesmo contexto. Nesse caso, a mãe também atua profissionalmente na creche e tem um papel de orientação das educadoras quanto a procedimentos de higiene. Portanto, o papel da “profissional de saúde” está superposto ao de “mãe”. E, nesse sentido, os relacionamentos entre a mãe e as educadoras se articulam a partir de vários significados, posições hierárquicas e sentimentos. Estabelecem-se a partir de diferentes posições e são regulados por diferentes metas. Ainda, envolvem diferentes habilidades e discursos, tanto formais como informais, como relacionamentos públicos e privados. Assim, aqueles papéis desencadeiam confrontos entre as mesmas pessoas.

Outro ponto de destaque refere-se ao *status* profissional da mãe. Ela é uma professora universitária, signo de alta posição em um campus universitário. Assim, dentro das regras e significados do contexto social, ela é colocada em uma alta posição hierárquica. Essa posição é reforçada pelas regras da creche, já que, durante a primeira semana de frequência, é

atribuído à mãe o papel de apresentar a sua criança e mostrar às educadoras o modo como usualmente a criança é cuidada em casa.

A depender dos parceiros em interação com a mãe e de suas dialógicas relações, uma variedade de reações e negociações são estabelecidas. Mirtes, por exemplo, é emocionalmente capturada pelas atitudes da mãe e reage negativamente a elas. Isso faz com que atribua a ela o significado de “*higienista*”. Assim, enfrentamentos pessoais levam à personificação, na relação, de confrontos e disputas históricas envolvendo diferentes discursos sobre cuidados de crianças em ambientes de educação coletiva, os quais são debatidos no processo de formação do educador. Estes discursos representam lentes que também servirão como base para a forma como será construída a relação da educadora com a criança. Assim, Mirtes sente que Linda, da mesma maneira que a mãe, a observa.

Branca, no entanto, relaciona-se com Linda e sua mãe de forma diversa. A despeito de a mãe ter certos papéis sociais em figura, nem todas as redes e suas articulações são configuradas por eles. Nesse sentido, entende-se que a educadora diverge quanto ao modo de cuidado da criança, mas mantém-se fora de um conflito com a mãe, permanecendo mais envolvida com Linda. O foco de Branca está centrado no comportamento de Linda, carregando discursos implícitos sobre o desenvolvimento da criança. Esses discursos estão fortemente em sintonia com as proposições dos programas de formação do educador da creche. Partindo-se deles, concebe-se que o desenvolvimento “normal” implica em uma criança ativa e interativa. No entanto, na fala da educadora, essas concepções ganham uma forma de comportamento estereotipado, as quais consideram a criança como se desenvolvendo normalmente quando é vista ativa. E, aparentemente, para ser ativa, a criança é esperada estar visível e explicitamente em movimento. Assim, a habilidade de Linda de se *adaptar* e se *acomodar à rotina dos adultos* é pareada com passividade. Ainda, sua *tranqüilidade* é interpretada como uma possível dica de seu atraso neuromotor, promovendo preocupações com sua boa disposição. Tais concepções são entendidas como levando Branca a estimular a criança, que pode ser vista freqüentemente ajudando Linda a caminhar pela sala.

A mesma atitude de estimular a criança é vista nas ações da mãe. No entanto, nossa interpretação é de que tais ações são circunscritas por perspectivas diversas entre os vários indivíduos. O desenvolvimento de Linda ocorre em uma sociedade competitiva, onde a comparação dentro de grupos é parte da rotina e as pessoas são usualmente avaliadas e valorizadas com base em sua performance (Valsiner, 1987). A maternidade é avaliada pelas realizações da criança e o futuro da criança é antecipado por seu desempenho. Assim, desde o

primeiro dia na creche, a mãe se depara com outras crianças (como Vivian) que, muito antes de sua filha, adquiriram certas habilidades (como engatinhar). Isso modifica as percepções e expectativas da mãe com respeito a Linda e mesmo a si mesma. Para enfrentar os novos desafios, é feita intensa estimulação do desenvolvimento neuromotor de Linda. Verifica-se, assim, que a ideologia faz parte da vida da criança através das mais simples práticas da rotina na vida.

Segunda semana de frequência na creche – O episódio de febre

Na quarta-feira, da semana seguinte, a mãe deixou a cidade por três dias, para participar de uma reunião científica. Durante esse período, o cuidado da criança foi compartilhado entre a creche (período diurno) e a avó materna (noturno, no ambiente doméstico).

Mirtes, a educadora da manhã, relata que, antes de deixar a criança, a mãe de Linda chamou a educadora e pediu...

“... pra mim ter o maior carinho com a filha dela. Uma coisa muito lá do fundo. Ela começou a falar comigo, eu quase chorei. (...) Aí, eu falei: “pode ficar sossegada que a sua filha tá em boas mãos... Ou você não confia?” Ainda brinquei com ela. (...) Então, cê vê que é uma mãe... ela tá sofrendo. Ela sofreu pra deixar a Linda.”

No entanto, no dia anterior à viagem da mãe, Linda começou a apresentar febre. Com relação a isso, a mãe de Linda comenta:

“Coincidiu a reação vacinal dela (...) Ela teve, então, três dias de febre, coisa que ela nunca teve na vida. (...) Eu peguei o primeiro dia de febre dela e os dois outros ela teve com a mamãe. Aí, no primeiro dia dela sem febre, eu já tava voltando.”

Nas palavras de Branca, no dia anterior ao da partida da mãe, Linda começou a apresentar febre:

“... o dia que a mãe veio buscá-la pela última vez, porque no dia seguinte ela ia viajar, ela saiu da creche com febre. Aí, naquela noite ela teve febre a noite inteira, antes da mãe ir embora. Aí, durante o dia seguinte, tornou a ter febre.”

Nesse sentido, Branca diz: *“Eu num sei se é por causa da mãe ou porque ela também ficou doente. Eu também num sei se ela ficou doente por falta da mãe.”*

A auxiliar de enfermagem comenta brevemente o episódio: *“Ela (a mãe) viajou antes de ontem. Aí, a Linda começou a fazer febre e tá tendo febre.”*

Para Branca e Mirtes, o foco está no fato de que essa foi a primeira vez que Linda se separou da mãe e, de acordo com Branca, *“ela tá sentindo um pouco”*.

No entanto, o que chama a atenção dos funcionários da creche é o comportamento de Linda. Como Mirtes diz:

“Tô morrendo de dó dela... A judiação. (...) Eu acho que é muito pra ela. (...) Já tá a adaptação na creche. Ela já tá com gente estranha, (...) ambiente, tudo diferente. E aí, de repente, “a minha mãe vai embora”. (...) Mas, tá bem! Não é aquela criança que... Ela tinha até o direito de ser enjoada, chorar e tal. Mas não! Super assim quietinha, brincando. Num muda muito o comportamento. E ela tem tudo pra tá mudada (...) Mas, permanece a mesma.”

“O que tá me surpreendendo é que ela não tem demonstrado isso. Falo: “Poxa! Eu com todo cuidado com você, achando que você tá sofrendo. E você tá aí numa boa!”. Eu tô vendo, achando que a menina tá sofrendo. Mas ela não tem passado isso. Ela tem assim até demonstrado que tá muito bem. Não sente nada não. Tá ótima. (...) Que é fantasia minha. Ela tá me mostrando que as coisas não são bem assim. “Eu posso até estar sentindo falta da minha mãe, mas tá tudo bem. Eu tô bem! Tá ótimo! Tô confiante”. Parece que ela me passa isso. Então... E eu tô aprendendo isso com a Linda”.

Rosana, a psicóloga, assume uma perspectiva diferente com relação ao comportamento de Linda:

“Ela tá apresentando quadro de febres. Pra mim, isso já é um dado. (...) Eu sinto que toda essa história já me dá elementos pra pressupor um sofrimento na criança. Ela não chora. Como a coisa do choro é mais cultural, fica mais difícil de você ver. (...) No momento que ela tá meia quietona, eu não sei é aquela quietude tranqüila da criança com as fantasias dela tal, ou se é uma quietude mais sofrida. Não tá dando pra perceber ainda.”

Ainda, a psicóloga afirma:

“A Linda é uma criança assim que... ela não é que nem o Raul que chora, põem tudo pra fora (...) Eu sinto que ela é uma criança diferente. Ela... Por exemplo, tem a Vera que é super agitadona, mexe em tudo, não pára um minuto. A Linda... Tem o Guido, que não é agitação, que é mais tranqüilo, mas que ele vai, interage e tal. A Linda ela interage. Se você disser: ela interage pouco? Não! Ela interage até que legal. Mas a interação dela é muito assim, olhar. (...) Então, eu acho, que é mais fácil você ver o sofrimento de uma criança tipo do Raul, que esgoela, que chora, que desespera, do que você ver o sofrimento de uma criança tipo a Linda. (...) “Linda é uma criança... diferente

Isso me chama muito a atenção e me preocupa mais, inclusive. Porque eu acho melhor que a criança chore, descabele, mas que depois ela acalma e entra em interação, do que uma

criança que aparentemente tá tudo bem. A gente tá observando e vamos ver semana que vem, como é que vai ser.”

Cenas de vídeo mostram que o comportamento de Linda é um pouco diferente da semana anterior. Ela engatinha firmemente e de forma mais coordenada, dirigindo-se a vários lugares da sala.

Uma das cenas mostram o momento em que Branca mede a temperatura de Linda e confirma a febre. A criança permanece a maior parte do tempo tranqüila, brincando e engatinhando, entretida com os objetos e as outras crianças. No seu terceiro dia de febre, duas cenas de choro são observadas. A primeira é logo após a chegada na creche e é desencadeada por Vera que coloca seus dedos nos olhos de Linda. Imediatamente, Mirtes a pega no colo. No outro evento, Linda se encontra no chão e começa a chorar, sendo pega no colo por uma outra mãe, parando de chorar. Verifica-se, ainda, que em outras ocasiões, quando as educadoras passam por Linda, elas param, beijam-na e abraçam-na antes de seguir em frente.

Durante essa segunda semana, no contínuo fluxo da situação, dois importantes eventos ocorrem – a ausência da mãe e o episódio de febre. Ambos passam a uma posição de figura, re-arranjando todas as redes de significações das pessoas envolvidas. Nessa situação, as pessoas e seus processos de atribuição de significados são re-circunscritos, conduzindo a novas possibilidades e novos limites de significação da situação.

Assim, o sentimento da mãe, quando deixa a filha com as educadoras na creche para viajar, re-arranja seus relacionamentos. Emocionalmente capturada pela separação, a mãe é aquela que pede, quase implora às educadoras para dar um cuidado afetuoso à sua filha. Seus papéis sociais de alto *status*, os quais estavam em uma posição de destaque no período anterior, agora, perdem sua importância. Para Mirtes, essa situação permite que ela readquira parcialmente sua confiança profissional, amenizando os conflitos no seu relacionamento com a mãe.

Por outro lado, o episódio de febre leva a um conjunto diversificado de interpretações. Para a mãe, com base no fato de que a febre começou antes da viagem e a partir de discursos construídos no campo das ciências da saúde, a febre é uma reação orgânica à vacina. Para os funcionários da creche, no entanto, a febre de Linda parece ser uma reação orgânica provocada por sofrimento psicológico devido ao afastamento da mãe. As educadoras mostram-se ambivalentes com relação a essa interpretação, que está implícita na fala da auxiliar de enfermagem e explícita na da psicóloga.

O uso de tais “lentes” psicológicas não é surpreendente, já que essa creche está muito proximamente ligada a um grupo de pesquisa do departamento de Psicologia. Várias perspectivas e vozes da psicologia oriundas da *matriz sócio-histórica*, podem ser ouvidas nesse discurso, os quais provêm de estudos sobre separação mãe-criança de Spitz (1979), sobre a Teoria do Apego de Bowlby e Ainsworth’s (Bowlby, 1969; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978), sobre os conceitos de bom e mau seio de Klein (1981), das idéias de frustração de Freud (1969), das noções de fusão / diferenciação de Wallon (1986), e assim por diante.

Entretanto, a interpretação do episódio de febre como resultado de sofrimento psicológico, contrasta com o comportamento calmo da criança, fazendo com que novos significados sejam disponibilizados na situação. No caso de Mirtes, o comportamento de Linda questiona suas próprias premissas, rompendo com algumas de suas interpretações, levando-a a “construir novos conhecimentos”. Por outro lado, Rosana preocupa-se com o comportamento bom e sossegado da criança, quando confrontado com o comportamento esperado de uma criança ativa e reativa, levantando preocupações sobre comportamento normal / anormal e presença / ausência de expressividade. Portanto, as concepções específicas sobre infância, comportamento e desenvolvimento infantil, guiam notavelmente a forma de olhar para, enxergar e agir com a criança.

Como resultado dos movimentos de figura e fundo, os elementos em figura na situação modificam-se continuamente. Tais mudanças ocorrem agora pelo confronto das interpretações relacionadas ao comportamento da criança no evento de doença. Através daquelas interpretações, a doença física perde importância. Seria, inclusive, esperado que a criança ficasse doente, em função da “situação em que a criança se encontra”, separada da mãe. Alternadamente, o aspecto psicológico de “falta de expressividade” torna-se mais relevante, induzindo preocupações sobre o futuro emocional da criança. Tal aspecto parcialmente circunscreve a atenção, as ações e emoções do corpo de funcionários da creche e leva a um sentimento emocional dirigido à criança, o qual promove novas práticas de cuidados. Nesse sentido, as educadoras parecem estar mais atentas à criança, respondendo às suas menores requisições.

Duas semanas após o evento de doença

Através das cenas de vídeo, pode-se observar a mãe e Linda chegando à creche, após o primeiro dia de retorno da mãe. Mirtes aproxima-se para pegar Linda no colo. Entretanto, a

criança não vai ao seu colo e começa a chorar. A mãe ri largamente e beija a filha, sem passar a criança ao colo da educadora. Mirtes reage dizendo: *“Pode deixar, não vou te tirar de sua mãe!”* E, ao longe, ouve-se outra educadora falar:

“... tá sem a mãe há uma semana...!”

Nas duas semanas seguintes, a atitude da mãe com Linda modifica-se. Ao invés de ficar um pouco mais afastada da criança, observando-a, ela se senta muito próxima à filha, continuamente tocando-a e acariciando-a.

Durante toda a semana, Linda pode ser vista olhando e seguindo as educadoras, chorando forte se elas não a pegam no colo. Em várias ocasiões, Linda pode ser vista no colo das educadoras ou, mesmo, de uma outra mãe que se encontra presente no ambiente.

Na semana imediatamente seguinte ao episódio de febre, Mirtes e Rosana (psicóloga) foram entrevistadas. Porém, elas não fazem nenhuma menção sobre o episódio de febre de Linda. Já Branca, entrevistada duas semanas após, diz que Linda foi...

“a maior revelação (...) É até engraçado de como a criança muda totalmente, em um mês. (...) Ela não engatinhava... só se arrastava. Aí, na primeira semana, ela já começou a engatinhar. (...) Foi assim uma coisa rápida demais. E ela sempre foi quietinha, paradinha. Criança tirava o brinquedo dela: ela olhava, não falava nada, ela ia lá pegava outro. Agora não. Uma criança tira o brinquedo dela, ela vai lá e rancia o brinquedo da criança. E pega e puxa cabelo. Ela realmente luta pelo que ela quer. Antes, ela acordava e ficava quietinha no berço. Ontem, ela acordou, levantou no berço, chacoalhou o berço e acordou todo mundo. (...) Em um mês ela teve uma mudança tão grande, que é até difícil da gente entender o porque de tanta mudança.”

Branca diz, ainda:

“A Linda agora é uma criança, não é mais uma boneca. Porque, antes, ela era uma própria bonequinha. Você pegava assim, ela vinha ela ficava quietinha, bonitinha. (...) Ela não reclamava. (...) Mas agora não! Pra comer, ela bate a mão. Se você não dá logo a comida pra ela, ela começa a bater a mão no cadeirão. Ela manifesta mesmo no que ela quer. E a mãe tava falando, “Branca, ela era tão quietinha”. Eu falei, “Mas ela era. Agora não é mais. Agora ela vai crescendo, que é o normal da criança”.

Em entrevista, a mãe também reconhece a mudança da Linda e diz:

A Linda tá nessa fase de muita expressão. Ela tá fazendo birra, tá se espichando, tá gritando. (...) Eu ainda não me acostumei com essa Linda nova que tá aí. (...) Porque ela tinha um jeito de se expressar até muito diferente. (...) Mas ela continua muito simpática.”

Discutindo as causas desses comportamentos, a mãe refere que o pai de Linda comentou que, na creche, ela “*tem um monte de maiorzinhos pra dar modelos pra ela (risos)*”.

Análise dessas duas semanas revela que, novamente, os elementos em figura modificam-se e são reorganizados. As mudanças agora estão relacionadas às transformações no comportamento de Linda. Das preocupações com o seu “excessivo” bom comportamento, a educadora passou a ficar encantada com suas mudanças. As habilidades motoras e sua expressividade estão próximas ao que a educadora e a psicóloga consideram como normal.

As mudanças no comportamento de Linda são vistos como uma boa surpresa, por Branca, e com desconforto, pela mãe, revelando que suas concepções sobre comportamento e desenvolvimento estão embasadas em diferentes pressupostos. Para Branca, a causa da mudança é vagamente atribuída ao *desenvolvimento* (como um processo *normal* esperado) e à creche como sendo um ambiente favorável e adequado ao desenvolvimento de crianças (referido durante a primeira semana). Para a mãe, o ambiente é o maior responsável pelas mudanças, sugerindo que crianças mais velhas atuaram como modelos à sua filha. Portanto, as concepções de desenvolvimento inato e adquirido participam dos discursos da mãe e educadora.

É interessante apontar que, tanto a mãe como essa educadora foram bastante ativas na estimulação do desenvolvimento da criança. No entanto, nenhuma das duas atribuiu a elas próprias qualquer papel nas mudanças comportamentais. Além do mais, o papel da própria criança nessas modificações, através das interações com os parceiros de idade e com o ambiente não são sequer mencionados.

Finalmente, um último ponto relacionado à *matriz sócio-histórica* merece ser mencionado. Este se refere ao fato de que, apesar das transformações sócio-econômicas e culturais, o tradicional modelo de cuidados de criança permanece no âmbito do feminino. Isso pode ser revelado pela hegemonia de mulheres no corpo de funcionários da creche. Ainda, no caso analisado, somente a mãe e a avó assumem a responsabilidade pelos cuidados de Linda. Apesar do pai manter uma relação afetiva com a mãe e criança, ele se mostra ausente de sua prática de cuidados, pelo menos durante o período investigado.

Como uma conclusão parcial, pode-se dizer que as condições sociais de vida e seus discursos revelam sua concretude no aqui-agora das situações, circunscrevendo e sendo circunscritas pelas condições de vida específicas das pessoas, estabelecendo possibilidades e limites às suas ações, emoções, concepções, relacionamentos e desenvolvimento.

Alguns apontamentos finais

A elaboração da perspectiva da *Rede de Significações* tem como meta construir uma ferramenta capaz de auxiliar nos procedimentos de investigação, assim como na compreensão do desenvolvimento humano, este sendo entendido como se dando dentro de processos complexos, imerso que está em uma rede de elementos de natureza semiótica. Esses elementos são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente, através de cuja articulação, aspectos das pessoas em interação e dos contextos específicos constituem-se enquanto partes inseparáveis de um processo em mútua constituição.

O desafio de garantir essa inseparável articulação de aspectos das pessoas com os dos contextos, sem que esses últimos sejam considerados como “pano de fundo” nos processos desenvolvimentais, tem sido colocado a cada passo da elaboração tanto da proposta geral, como da concepção de *matriz sócio-histórica*.

Especificamente com relação a essa última, cabe frisar que ela representa uma ferramenta, um construto teórico. Portanto, não representa propriamente os contextos sociais, mas sim uma forma de interpretá-los e aos papéis das dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas, todas historicamente construídas e em contínua construção.

De um ponto de vista metodológico, entende-se que o acesso do pesquisador à *matriz sócio-histórica* é sempre parcial, sendo possível apreendê-la de forma limitada, identificando-se somente determinados aspectos. A canalização da apreensão da *matriz sócio-histórica* é dada por aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, tais como pelo campo de investigação, pelas perguntas formuladas, pelos contextos analisados, pelos instrumentos utilizados no registro da situação e pela metodologia de análise. Nesse sentido, entende-se que o **acesso à matriz sócio-histórica é sempre parcial**, existindo muitos aspectos que não são apreendidos. Implica também em que há lacunas e, mesmo, inconsistências entre a situação observada e o que é apreendido da mesma. O que é capturado não é a *matriz sócio-histórica* como um todo, mas segmentos materiais da mesma.

A *matriz sócio-histórica* não é compreendida, ainda, como uma entidade com existência própria, mas enquanto aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que existem e têm concretude no aqui-agora da vida das pessoas, estando presente em todos os espaços de sentido e significação (como nos componentes pessoais, nos campos interativos estabelecidos e nos contextos do qual as pessoas em interação participam). Essa atribuição da concretude da *matriz sócio-histórica*, no aqui-agora, leva à **perda da sua noção de exterioridade** e à **ruptura da dicotomia entre os níveis macro e micro sociais**.

No presente estudo, a análise de diversos aspectos relacionados à concretude da *matriz sócio-histórica* foi feita sempre procurando apreendê-los como **ressonâncias do tempo histórico, no presente do campo em estudo**. Isso conduziu à verificação de que **não existia uma história única, mas múltiplas histórias**, a depender dos processos ligados a diferentes tempos históricos e processos sociais. Permitiu, ainda, verificar a existência de **cruzamentos entre as múltiplas histórias**, tanto dentro de um mesmo campo, como de campos diferentes. Esses cruzamentos se dão com o estabelecimento de pontos de aproximação e, mesmo, de intersecção, assim como de confrontos e conflitos, sempre com mútua constituição, resultando em uma grande **multiplicidade de formas de concretude**. Além das múltiplas possibilidades, deparamos-nos com inúmeras **contradições existentes entre as próprias manifestações da matriz sócio-histórica**, as quais conduzem a ambigüidade, conflitos e confrontos, exigindo continuamente das pessoas a necessidade de **negociações, as quais se dão através de processos dialógicos**.

A identificação da multiplicidade na concretude da *matriz sócio-histórica* revelou que esta é **fluida**, além de **pouco determinística e mais processual, permitindo-nos entender melhor as vicissitudes das interações cotidianas**. Assim, a *matriz sócio-histórica* se constitui através de sua polissemia, heterogeneidade, complexidade, múltiplos sentidos possíveis e pontos de vista, os quais contém/promovem desvios, dispersões, contradições. **Contribuem, assim, para circunscrever, de maneira mais ampla, os limites e as possibilidades no desenvolvimento das pessoas**.

Quando as noções da multiplicidade e do confronto das concretudes são transpostas para a *RedSig* – concretude que está presente em cada elemento das redes de significações, as quais se (trans)formam a cada momento –, torna-se possível visualizar uma abertura de leques, mais ou menos amplos, de possibilidades de ação, emoção e cognição. Assim, **a depender dos elementos presentes e da articulação dos mesmos na rede de significações, determinados aspectos da matriz sócio-histórica** revelam sua concretude, abrindo **múltiplas significações e rumos possíveis**. Simultaneamente, **a concretude de determinados aspectos da matriz sócio-histórica, acaba por re-significar os vários elementos e por contribuir para re-configurar a rede de significações**, contribuindo para circunscrever o processo de desenvolvimento.

É importante frisar, no entanto, que esse processo que possibilita a **concretude da matriz sócio-histórica** não se dá de forma abstrata, mas é dialógica e dialeticamente **estabelecido a partir de pessoas em processos relacionais, dentro de cenários específicos**. Entende-se, assim, que **aspectos da matriz sócio-histórica não existem fora das relações das pessoas**. As pessoas é que vão perpetuar, transmitir, modificar, reconstruir e criar novas vozes e

condições, dentro da multiplicidade de vozes e condições existentes. Assim, diz-se que, simultaneamente, além das pessoas terem seu desenvolvimento circunscrito, de estarem sendo continuamente constituídas e se desenvolvendo a partir das múltiplas concretudes da *matriz sócio-histórica*, no interior da *Rede de Significações*, são essas mesmas pessoas que dão vida à *matriz sócio-histórica* e participam da sua constituição, em um mútuo e contínuo devir. Pode-se dizer, desta forma, que a pessoa é um co-autor de sua própria história e da do outro, além da do contexto que os constitui e que eles ajudam a construir.

Capítulo 6 - CRIANÇAS PEQUENAS BRINCANDO EM CRECHE: A POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLOS PONTOS DE VISTA³³.

Cleido Roberto Franchi e Vasconcelos & Maria Clotilde Rossetti-Ferreira.

O presente capítulo deriva de uma pesquisa inicial sobre interações criança-criança nos primeiros dois anos de vida, realizada em uma creche universitária (Franchi e Vasconcelos & Rossetti-Ferreira, 2003). Nesse estudo tínhamos por objetivo específico analisar, através do registro em vídeo e análise microgenética, episódios de encontros entre crianças já que a literatura mostra-se bastante contraditória sobre a existência ou não de interação nesta idade.

As sessões de gravação aconteceram durante o período de março a maio de 1999, em três sessões semanais de uma hora de duração cada. O pesquisador permanecia esse tempo na creche (em cada sessão) e começava a gravar apenas quando alguma possível situação interativa tinha início. Foram sujeitos desses recortes 19 crianças (10 – 19 meses).

O fato de nosso estudo ter sido feito em um ambiente de educação/cuidado coletivo de crianças determinou algumas de suas características. A creche cria campos de interação criança-criança que são mais disponíveis (maior número de crianças e menor de adultos). Seleciona não intencionalmente determinados tipos de criança e suas famílias (geralmente aquelas cuja mãe trabalha e precisa compartilhar os cuidados dos filhos). Impõe, ainda, possibilidades e limites às próprias brincadeiras, a depender de como são organizados o ambiente e as atividades da creche.

Mais especificamente, nosso estudo foi feito em uma creche universitária que conta com um tipo de clientela formada por filhos de funcionários, professores e estudantes da universidade. Além disso, a direção da creche possui uma proposta de cuidado e educação das crianças que parte da noção de que mesmo o bebê é um ser ativo. A proposta pedagógica deve possibilitar-lhe, então, seu desenvolvimento em direção a ser uma pessoa autônoma e criativa. Este estudo foi feito dentro deste contexto e os tipos de episódios que dele emergiram, apesar de não serem passíveis de generalização para qualquer outra situação de creche, servem como importantes sinalizadores de como se dão os processos interativos.

Dessa forma, observar crianças brincando na creche tornou-se uma experiência rica em possibilidades de interpretações quando, apesar de mantermos nosso foco de interesse nas crianças, ampliamos nosso recorte inicial e incluímos outros sujeitos e elementos do contexto

³³ Os autores gostariam de agradecer a FAPESP e ao CNPq pelo suporte financeiro e as professoras Ana Almeida Carvalho e Kátia de Souza Amorim pelos valiosos comentários e sugestões feitos durante a elaboração desse capítulo.

imediatos presentes na cena. Além disso, no cotidiano das relações na creche, de maneira intencional ou não, os adultos que estão em contato com essas crianças pequenas, tanto podem promover como interromper suas interações. Nas interações adulto-criança, o papel do parceiro mais experiente é bastante norteado pelas concepções vigentes no grupo cultural ao qual este adulto pertence e formam uma rede de significações que significa e é significada pelas pessoas que dela fazem parte.

Nesse presente trabalho, o processo de se fazer pesquisa (o observado entrelaçado à nossa base teórica) revelou a possibilidade de existência de múltiplos pontos de vistas como, por exemplo, o ponto de vista do pesquisador, de cada uma das educadoras e o das próprias crianças. O suporte teórico dado pelos trabalhos de Maturana & Varela mostrou-nos que, mais do que a existência de múltiplos pontos de vista, estes são igualmente válidos, já que é impossível para cada um dos envolvidos na construção destes pontos de vista ter um acesso privilegiado a uma realidade objetiva que exista independente de nós.

A Biologia do Conhecimento

Segundo Maturana & Varela (1995, 1997), os sistemas vivos são sistemas que podem ser distinguidos por um observador como sistemas compostos, ou seja, formado por partes. A essa viabilização de um sistema vivo através da dinâmica de seus componentes e das relações (e relações de relações) entre seus componentes, os autores chamaram de *estrutura* do sistema. Para eles, somos seres vivos “determinados estruturalmente”. Ou seja, o que pode acontecer a um sistema vivo é determinado pela sua estrutura. E, por sua vez, a estrutura desse sistema é, no seu presente estrutural, fruto da história de interações desse sistema consigo mesmo (através de mudanças nas relações entre as partes deste sistema), com seu meio e com outros sistemas vivos. Apesar disso, todas estas interações são consideradas apenas como *perturbações* para esse sistema, já que quem determina se uma perturbação do meio é uma interação do sistema vivo com este meio é a estrutura desse sistema. A isso, Maturana e Varela chamaram de determinismo estrutural:

“Dado que a estrutura de uma unidade composta está determinada em qualquer momento por seus componentes e suas relações, qualquer mudança na estrutura de uma unidade composta só pode surgir determinada por sua estrutura pela operação das propriedades de seus componentes, suas interações como unidade composta só podem desencadear nela mudanças estruturais determinadas em sua estrutura sem especificá-las. (...) a estrutura de uma unidade composta determina as configurações do meio com as quais ela pode interagir. As unidades compostas, conseqüentemente, são sistemas determinados estruturalmente. (...) Depois dessas considerações é

evidente que, se os sistemas vivos são sistemas determinados por sua estrutura, o fenômeno da percepção como um fenômeno de captação de traços de entes independentes não pode ocorrer, porque não existe um mecanismo através do qual tais entes possam determinar o que acontece num sistema sensorial em uma interação. O meio pode somente desencadear, pode apenas desencadear uma mudança estrutural determinada na estrutura do sistema sensorial do organismo” (Maturana, 1997b, p. 84 e 85).

Partindo destes conceitos, Maturana nos diz que em todo estudo sobre o fenômeno de conhecer, de como chegamos a conhecer alguma coisa, temos dois caminhos para explicar este fenômeno. No primeiro deles, que o autor chama de *Objetividade-sem-parênteses*, não levamos em conta as características do *conhecedor*, daquele que conhece, a quem Maturana chama de *observador*. Neste caso, a cognição surge como uma característica intrínseca do observador. O observador *conhece* o mundo através da *percepção* de características deste mundo captadas pelos seus órgãos sensoriais. Por este caminho, vivemos em um mundo que nos é pré-dado, que existe, da maneira que o conhecemos, independente de nós.

Pelo outro caminho, ao qual Maturana chama de *Objetividade-entre-parênteses*, em todo fenômeno de conhecer levamos em consideração as características daquele que conhece. O fenômeno de cognição passa a ser, então, algo dependente das características do sistema vivo que conhece (do observador), da estrutura desse sistema. Assim, deixa de existir o conceito de uma percepção que esse sistema cognitivo possa ter do mundo, porque o mundo que o observador traz à baila é fruto de suas distinções sobre esse mundo. E as suas distinções, suas interações com o seu meio, são determinadas pela sua estrutura presente (pelo estado de sua estrutura no momento que tal interação ocorreu, estado esse, por sua vez, que é o produto do processo histórico de suas interações prévias). Todo fenômeno perceptivo, por esse caminho explicativo, depende da estrutura daquele que percebe. Dessa forma, torna-se impossível validar qualquer afirmação cognitiva da existência de um mundo objetivo que exista sem a nossa participação nesse mundo. Maturana & Varela (1995) não negam a existência de um mundo objetivo, apenas afirmam que nos é impossível acessá-lo, pois sempre que o fazemos, isso acontece através de nossa estrutura. Assim, o conceito de um mundo único, pré-dado e objetivo, deixa de existir e é substituído pelo conceito da existência de tantos mundos possíveis quantas possibilidades de distinções o observador possa fazer. O conceito de uma realidade objetiva única é substituído pelo conceito de múltiplas verdades. Apesar disso, essas afirmações não propõem um relativismo total em que tudo passa a ser possível. Nós, seres humanos, construímos mundos que são semelhantes, pois compartilhamos uma estrutura fruto de uma mesma história evolutiva (nossa filogênese) e, no âmbito individual (em nossa ontogênese), é o resultado de toda história de interações

particulares do organismo. Portanto, também produz variações e diferenças na construção desse(s) mundo(s) que partilhamos. Assim, produzimos conhecimentos possíveis de serem partilhados pois vivemos mundos semelhantes.

A partir do conceito de uma objetividade-entre-parênteses, nossos resultados puderam ser repensados. A impossibilidade de validar esses resultados em uma realidade externa independente abriu o fazer científico não só à possibilidade de existência de múltiplos domínios de realidades, mas também ao respeito a estes diferentes domínios³⁴.

Dessa forma, uma mesma cena recortada pode propiciar diferentes leituras que são feitas a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos no episódio. No episódio transcrito a seguir vamos exemplificar essa possibilidade de pontos de vista divergentes. Gostaríamos de ressaltar que os outros pontos de vista comentados neste exemplo também fazem parte de uma *visão do pesquisador* sobre eles e que, por isso, são exercícios de interpretação e que não necessariamente espelham o conteúdo intrapsíquico dos outros envolvidos no episódio:

Episódio 1 (O Ponto de Vista do Pesquisador)

“Não fui eu quem fez ela chorar”

Aline³⁵ (18m) está ajoelhada no degrau de um caixote de madeira em formato de escada. Vando (16m e 15d) e Gia (20m) se aproximam de Aline. Gia também se ajoelha no mesmo degrau. Gia aproxima-se do rosto de Aline, encostando a boca como se a beijasse e, ao mesmo tempo, vai empurrando-a devagar. Aline começa a chorar, dizendo: “Ai, ai, ai!”. Uma funcionária da creche, que não lida diretamente com as crianças, mas que estava passando, olha para Aline e Gia. A Funcionária se aproxima, pega Aline e a coloca mais para o lado do degrau, dizendo: “Vem mais um pouco para cá ...” Aline pára de chorar e a funcionária vai embora. Vando passa a mão no cabelo de Aline. Gia, ainda dividindo o mesmo degrau com Aline, empurra-a novamente e esta volta a chorar, quase gritando. Vando tenta subir no degrau em que estão as duas meninas. Aline chora gritando. Gia continua empurrando-a devagar.

Educadora Fernanda (responsável pelas crianças) diz, de longe: “Vando!!!” em tom enérgico. Vando pára de tentar subir e olha para educadora. Gia também pára de empurrar e olha para educadora. Aline debruça-se, encostando a cabeça no degrau e continua a chorar forte. Gia vira a cabeça e olha para ela de novo. Educadora vem e tira Vando do degrau, levando-o para outro lugar. Aline continua a chorar. A educadora Fernanda volta, coloca a mão nas costas de Aline dizendo: “Pronto, ele já saiu!” Gia olha para Aline que continua a chorar. Educadora pega Aline no colo enquanto diz: “Vem!” Gia sai do degrau, ficando em pé ao lado da escada, olhando para a direção da educadora e sorrindo. Gia sobe novamente no degrau..

Episódio 1 (Visão do pesquisador sobre a perspectiva das crianças):

³⁴ A noção do acesso a um mundo externo ser mediado pelas nossas sensações é idéia central na obra de Kant. Porém, o ponto nevrálgico da teoria de Maturana é a explicação científica da impossibilidade biológica deste acesso a um mundo externo e as conseqüentes implicações éticas desta aceitação da existência de diferentes domínios de realidades.

³⁵ Os nomes das crianças e dos adultos foram mudados por motivos éticos.

Este é um exercício imaginário e de caráter apenas ilustrativo feito a partir do ponto de vista do pesquisador, como uma suposição sobre possibilidades de sentimentos e ações das crianças).

FIGURA 1

Episódio 1 (Visão do pesquisador sobre a perspectiva das educadoras):

Também, um exercício imaginário, a partir do ponto de vista do pesquisador, porém baseado em conversas com as educadoras e observações posteriores ao recorte deste episódio, que forneceram pistas mais concretas sobre as significações e ações das educadoras):

FIGURA 2

Este episódio nos fornece pistas bastante delineadas das múltiplas visões possíveis de uma mesma situação interativa. Pelo ponto de vista do pesquisador, vemos que, além do adulto interferir, ele o faz a partir de premissas que possui e que não necessariamente são condizentes com a situação. Aline, baseada em outras situações observadas por nós e em conversas com a sua educadora, chora “exageradamente” em situações em que é contrariada. Essa reação, por ser exacerbada, freqüentemente atrai a atenção dos adultos que estão por perto. Neste episódio, uma funcionária da creche que não lida diretamente com o cuidado dessas crianças foi a primeira a interferir e a tentar “dividir” o espaço da escada entre as crianças. Na segunda interferência, feita pela educadora Fernanda, ela retira Vando da escada, provavelmente baseada em conceitos prévios que ela possui a respeito dele, como se ele estivesse fazendo algo que estivesse “perturbando” Aline (do ponto de vista da educadora). Essa retirada de Vando da escada é baseada em significações anteriores da educadora. Ele é significado pela educadora como uma criança agressiva, a partir da história particular de interações que aconteceram entre eles, na creche. Por outro lado, o pesquisador e sua rede de significações, durante o período em que esteve gravando na creche, não significou a criança da mesma maneira. Isto possibilitou, inclusive, a compreensão diferenciada do episódio citado acima, em que Vando é retirado do local “por fazer uma coisa que não estava fazendo”.

Através do nosso exercício imaginário de pontos de vistas (o das crianças e o das educadoras) sugerimos, baseados em nossa observação e conversas com os adultos envolvidos

no processo de cuidado das crianças, outras possibilidades de significação da mesma situação recortada por nós.

Quando o significado que emerge de um episódio de interação é semelhante e compartilhado pelos vários participantes do episódio, a pluralidade de possibilidades de pontos de vista pode ser mascarada. Porém, nas situações (como no episódio anterior) em que vemos os conflitos de significações, os múltiplos pontos de vista são realçados. Quando vemos que não vemos a mesma coisa que o outro, vemos o outro. Nessas situações, num jogo de figura e fundo, se temos como figura um aparente compartilhamento dos mesmos significados, como fundo há uma série de possibilidades diferentes, inclusive de desacordos, que só uma situação de conflito faz com que venham à tona.

O ponto de vista do pesquisador, a partir desta perspectiva, é apenas mais um dos possíveis pontos de vista. O pesquisador, apesar de sua posição de “espectador”, também é guiado por suas expectativas sócio-culturais e suas concepções sobre ciência. O episódio que descreveremos a seguir mostra esta situação de maneira bastante clara.

Episódio 2:

“Não é assim que é a brincadeira!!!”

Lica (17m) e Mila (11m) estão no pátio interno da creche, juntas. Lica está no interior de um banco retangular que está colocado invertido no chão, delimitando um espaço, uma área circunscrita. Lica está agachada mexendo em alguns bloquinhos de plástico e Mila está olhando para ela. Lica estende as duas mãos “oferecendo” os bloquinhos para Mila que olha para os bloquinhos e pega um dos bloquinhos da mão de Lica. Lica estende a mão novamente com outro bloquinho. Mila pega o outro bloquinho com a outra mão. Mila, após pegar os bloquinhos, se vira de costas para Lica e sai andando. Lica se levanta, dentro do banco e vocaliza alto: “Nã! Nã!!”. Mila, que estava andando e se afastando, perde o equilíbrio e cai. Lica sai de dentro do banco e vai se aproximando de Mila, olhando para ela, enquanto balança a mão com um dedo esticado como num gesto de “não”. Mila se levanta e se vira na direção de Lica. Lica toca o braço de Mila, olhando para ela e depois retira a mão, “parecendo conduzi-la”. Lica começa a caminhar em direção ao banco invertido novamente. Mila olha para Lica e vai seguindo-a em direção ao banco. Lica entra novamente no banco, as duas estão olhando uma para a outra. Lica pega um bloquinho da mão de Mila e coloca na área interna do banco invertido. Depois pega o outro bloquinho que está com Mila e também joga dentro do banco. Mila olha para os bloquinhos no interior do banco. Lica passa para dentro do banco enquanto vocaliza alguma coisa. Mila se agacha, apoiando no banco. As duas se olham. Lica se agacha no banco e pega os dois bloquinhos que tinha jogado ali anteriormente, estende as duas mãos, “oferecendo” os bloquinhos para Mila. Lica estende a mão “dando” os bloquinhos para Mila. Mila pega os bloquinhos mas deixa um deles cair. Lica sai de dentro do banco, dando a volta por fora dele, e vai até junto de Mila. Pega o bloquinho que está no chão e coloca em cima do outro que Mila está segurando. Mila olha para o bloquinho, mexe um pouco a mão e o bloquinho cai no chão novamente. Lica segura o braço de Mila e diz: “Nã!!!” olhando para seu rosto. Mila também olha para ela. Lica passa para o lado de dentro do banco. As duas crianças voltam a ficar em posição semelhante a que estavam no começo do episódio: Mila está sentada do lado de fora do banco e Lica está agachada do lado de dentro. Lica pega um dos bloquinhos que está com Mila e o coloca dentro do banco. Educadora Nívea diz para uma outra criança: “Vamos lá com a Mila?” e Mila olha na direção da educadora. Lica pega o bloquinho que tinha colocado dentro do banco, estende a mão na

direção de Mila, por cima da madeira do banco e o bloquinho cai de sua mão. As duas olham para a educadora Nívea que está chegando com outra criança.

Quando Lica se levanta dizendo “*nã, nã*” e vai atrás de Mila (que estava se afastando com os bloquinhos), a situação sugere, aos olhos do pesquisador, uma possível “disputa” ou tentativa de retomada dos objetos que estão com Mila, pela outra criança. Mas os acontecimentos que se sucedem mostram que Lica está mais “interessada” numa possível brincadeira que esteja acontecendo entre elas (as crianças), do que simplesmente na recuperação dos brinquedos em si. Os objetos, nessa situação interativa, possuem um claro papel de mediadores do encontro das crianças.

Assim, fica claro como as expectativas do pesquisador em relação ao próprio desenrolar da situação não são necessariamente confirmadas pelos acontecimentos. No começo, as duas crianças estão juntas (cada uma de um lado do banco), Lica dá os bloquinhos para Mila que, por sua vez, sai andando e se afastando do local. Para o pesquisador, o conceito de que crianças nesta faixa de idade interagem bastante com os objetos faz parte de sua rede de significações e foi construído a partir de seus estudos da literatura sobre o tema (Becker, 1977; Vandell & Mueller, 1980; Vandell, Wilson & Buchanan, 1980; Smith & Connolly, 1980; Stambak & Verba, 1986; Schaffer, 1996) e também baseado em suas observações anteriores das interações criança-criança nas fitas de vídeo previamente gravadas nessa mesma creche. No episódio acima descrito, todos esses conceitos guiaram nosso recorte.

Nossas expectativas, nesse sentido, durante o fazer científico, têm que ser encaradas como guias, como linhas que direcionam nosso olhar que, por sua vez, foi sendo construído na *práxis* das situações juntamente com as explicações que elaboramos *a priori* e *a posteriori* do viver destas situações. Neste sentido, uma frase de Humberto Maturana (1997c), dita informalmente durante uma palestra, torna-se exemplar: “*Não é maravilhoso como nem sempre nossas expectativas são correspondidas!*” Esta frase nos diz que, apesar das expectativas de pesquisadores guiarem nosso olhar, o fato delas nem sempre serem correspondidas sugere que nossa interferência, nosso viés sobre o observado possui um certo controle, permitindo que o conhecimento que estamos construindo possa ser passível de ser replicado por outros observadores da mesma comunidade de observadores a que pertencemos. Mantendo um rigor em nossas observações e análises, sempre atentos às nossas próprias interferências, obteremos um *corpus* de dados bastante rico em possibilidades de interpretações, sempre tendo em nosso fazer ciência a máxima de que “*os dados são construídos, mas não são inventados.*” (Goldenberg, 1997).

Esses embates, essas diferenças entre nossas expectativas sobre os dados e os próprios dados são, portanto, sinalizadores importantes sobre o processo de construção desses dados quando usamos, como referência, perspectivas teórico-metodológicas abrangentes como a da Rede de Significações.

Por isso, a experiência em pesquisa exige, num primeiro momento, uma *vivência* do pesquisador na/com a situação pesquisada, um mergulho do pesquisador como observador participante. Este adentrar na situação permitirá ao pesquisador uma visão mais ampla e um primeiro delineamento da rede de significações que pretende estudar (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 1999).

Neste processo de observar o observar do pesquisador, os embates entre nossas expectativas sobre os acontecimentos e o observado se revelam como uma *capacidade de enxergar* esboços das diferentes redes de significações (*o recorte e a interpretação pessoal do contexto, do fluxo de eventos e dos comportamentos, canalizados por aspectos individuais, formam a rede de significações particular da pessoa*) dos envolvidos no episódio analisado que, por sua vez, irá nos fornecer pistas sobre a rede de significações enquanto perspectiva teórico-metodológica.

Acreditamos que em pesquisa não há como escapar de nosso próprio ponto de vista. É ele que nos dá a possibilidade de interpretar o que observamos, ele é o único caminho. Portanto, essa questão envolve uma ambigüidade inerente. Por um lado, um cuidado deve ser tomado para não interpretar de modo pessoal as situações em investigação. No entanto, essa interpretação só vai ser possível através desse mesmo aspecto, em um processo em que signos culturalmente definidos são compartilhados. O papel do pesquisador é então o de co-construtor desta realidade. O recorte e a análise de determinado episódio se configuram juntos à distinção desse mesmo episódio. Para Carvalho, Império-Hamburger & Pedrosa (1999) são as *formas de pensamento* que articulam as opções metodológicas diante de determinada situação de construção de conhecimento. É através da articulação entre os procedimentos e as perguntas perseguidas, numa imbricação entre os referenciais teóricos e o observado, que o observado adquire o status de “dado”:

O observado é o ponto de partida comum a qualquer teorização, em qualquer área ou disciplina científica. Ao mesmo tempo, o observado é necessariamente recortado e constituído como dado a partir de um referencial de pensamento, que ele por sua vez retroalimenta e transforma. (...) O método é pensamento sistemático, moldado por um quadro teórico, e organizador da experiência com o objetivo de construir conhecimento compartilhável sobre o fenômeno-alvo. (Idem, p. 2).

O episódio apresentado a seguir ilustra esta imbricação entre o observado e os referenciais teóricos do pesquisador e sua consequente distinção e análise da situação.

Episódio 3:

“Olha a sua boca!”

Lica (16m) e Mila (10m) estão sentadas no chão, uma de frente para a outra, no pátio interno da creche. Mãe chega com Lú (15m) no colo, agacha-se e coloca a filha perto de Lica e Mila. Lú fica em pé, perto das duas crianças. Lú coloca a mão na boca de Lica e depois coloca a mão na boca de Mila. Lica está olhando para Mila que está olhando para a mão/rosto de Lú. Mila está com a boca um pouco aberta como se estivesse “recebendo algo para comer”. Lú vai andando até sua mãe e as duas crianças sentadas a acompanham com o olhar. Mila coloca sua mão direita na própria boca (olhando para Lú). Lica e Mila estão olhando para a Lú e sua mãe. Mãe se levanta, com Lú no colo, e vai para outro lugar. Lica se inclina para frente e estende a mão, com um dedo esticado, quase encostando na boca de Mila. Depois recua o braço. Volta a estendê-lo novamente quase tocando de novo a boca de Mila, enquanto olha para uma educadora que passa (andando na sua frente) e volta a olhar para Mila. Mila fica com a boca um pouco aberta, olhando para o dedo/rosto de Lica. Lica quase encosta o dedo na boca de Mila.

Neste episódio, quando a educadora passa perto das crianças, Lica já quase encostou o dedo na boca de Mila e recuou o braço. Volta a esticá-lo e a quase encostar na boca de Mila, enquanto olha para a educadora. Neste momento, o gesto de encostar a mão na boca de Mila “parece se transformar” em um gesto de apontar para a boca da criança. Sob o ponto de vista do observador (o pesquisador), quando a educadora que está passando é inserida no contexto, muda-se o referencial. Amplia-se o foco de distinção e o gesto de tocar a boca da outra criança é distinguido pelo observador agora em função também da educadora e, com isto, transforma-se num gesto de apontar. O foco de interpretação do pesquisador se amplia, mas ainda sempre continua contendo o outro e seu gesto que, eventualmente pode ser também o gesto de apontar.

Inicialmente na nossa pesquisa, percebíamos o papel dos adultos/educadoras como o de interferir nas interações criança-criança, freqüentemente interrompendo-as. O viés do pesquisador começou a ser evidenciado a partir de dois caminhos. O primeiro deles foi o próprio “coletar dos dados”, a praxis da pesquisa. Nela, o fato de se recortar determinado episódio e, como dito anteriormente, ao mesmo tempo estar imerso no restante da situação (nos gestos, olhares e falas dos adultos e crianças, educadoras não necessariamente participantes da cena que estava sendo gravada, mas que estavam no ambiente) proporcionou uma “sensação” de vários outros acontecimentos inter-relacionados que “escapavam” do registro das gravações. Concomitante a esta *experiência* vivida configurou-se o segundo caminho: o da explicação dessa experiência, a partir da leitura da obra de Maturana e de seu

conceito de múltiplas verdades. Dessa forma, o viés inicial do pesquisador que poderia direcionar os recortes de dados foi sendo substituído, através dos caminhos acima descritos, por uma noção de múltiplas perspectivas.

No diagrama seguinte esquematizamos os principais recortes feitos pelo pesquisador durante o processo de construção dos dados.

Diferentes Distinções do Pesquisador diante da Situação Observada

FIGURA 3

Vemos então que os encontros entre as crianças (representado pelos círculos e pelas setas cheias nas duas direções) podem sofrer interferências das educadoras tanto promovendo (1) como interrompendo (2) estas interações. Essas ações das educadoras são sinalizadas também pelas ações das próprias crianças (representadas no diagrama pelas linhas cheias com as setas em direção à educadora) e, dependendo do significado atribuído por elas àquela ação (ou conjunto de ações), atuam sobre a situação.

Por sua vez, o pesquisador também distingue algumas das ações, gestos, olhares e vocalizações das crianças como interações ocorridas entre elas (3). O mesmo acontece em relação às ações das educadoras e, conforme estas ações, o pesquisador as distingue como capazes de promover ou interromper as interações das crianças. Na figura, as setas nas duas direções representam o recorte feito pelo pesquisador a partir das sinalizações dadas pelas crianças e pelas educadoras. A linha pontilhada representa a possibilidade de diferença entre o ponto de vista do observador e o dos outros participantes do episódio. Pelo esquema, vemos que o recorte do pesquisador distingue tanto os episódios de interações, quanto as possíveis interferências que possam ocorrer. Semelhante à teoria de Maturana sobre a impossibilidade estrutural de acesso a uma realidade objetiva única e independente de nós, o acesso do pesquisador à situação estudada também é feito através de seu ponto de vista (sua base teórica imbricada ao observado, sua rede particular de significações). Assim, em relação aos outros pontos de vista, é importante lembrar que sempre estamos falando da *visão do pesquisador* sobre eles, o que não nos impede de afirmar sua existência e de fazer algumas interpretações. Dessa maneira, destacamos os seguintes pontos de vista que estiveram bastante presentes em nossa pesquisa:

1) Ponto de vista do pesquisador

A partir de dados da literatura sobre interação criança-criança, sabemos que as crianças mais velhas têm uma forma mais elaborada de interação que as mais novas, onde ações recíprocas e coordenadas entre os parceiros (Eckermann & Didow, 1988; Império-Hamburguer, Pedrosa & Carvalho 1996, Carvalho e cols., 1999), jogos de papéis e contrapapéis (Oliveira, 1988) são bastante evidentes.

Nós, enquanto pesquisadores, fazemos nossas distinções de acordo com nossas expectativas. Nossas distinções incluem a observação das crianças interagindo entre si. As interferências dos adultos (particularmente das educadoras) agem sobre a distinção de nossas distinções de interações. Por este ponto de vista, as interações criança-criança estão em processo inicial de construção e essas interações parecem acontecer mais no aqui e agora das situações, sendo fragmentadas e ao mesmo tempo estruturadas (com o repertório de significados que elas possuem) na medida do possível daquele momento. Porém, esse repertório, assim como a coordenação de comportamentos entre as crianças, nestas interações, são mais simples se, e somente se, as compararmos com as interações de crianças mais velhas.

Desta maneira, certos conceitos e expectativas estão localizados na figura do observador (no nosso caso, do pesquisador) e não no sistema estudado. Comparamos interações de crianças bem pequenas com interações de crianças mais velhas e dizemos que as primeiras são bastante caóticas e pouco coordenadas. Porém, quem tem acesso à observação dessas crianças pequenas interagindo e também tem acesso às crianças mais velhas e pode compará-las, é o observador. A explicação do fenômeno, pelo observador, é sempre uma reformulação do fenômeno, feita através da experiência e da linguagem.

No momento do episódio 3, em que Lica estende a mão até a boca de Mila enquanto olha para a educadora que passa por ela, podemos dizer que o gesto de colocar a mão na boca da outra criança se transforma em um gesto de apontar para a boca de Mila. Por que essa leitura do gesto é possível? Porque ampliamos nosso recorte do episódio e um gesto feito entre as duas crianças passa a incluir uma terceira pessoa como referencial. Mas podemos ter certeza de que esse gesto de tocar a boca realmente se transformou em um gesto de apontar “dentro” do episódio recortado? Ou o gesto foi percebido pelo observador?, pela rede de significações do pesquisador, por conceitos externos ao sistema interativo observado?

O conceito de observador em Maturana (1997a, b) e Maturana e Varela (1995, 1997) traz à tona uma discussão importante sobre expectativas, qualificações, classificações que estão no observador e não no sistema observado.

2) (uma visão do pesquisador sobre o) Ponto de vista das educadoras

Uma suposição a se fazer é que as educadoras (e os adultos em geral) acham que crianças interagem mais com brinquedos e com adultos do que com parceiros de idade, ou que quando interagem com as outras crianças, a disputa de brinquedos é seu único foco de interesse.

Algumas falas de educadoras ilustram este ponto de vista. Estes dados foram recortados de entrevistas feitas com outras educadoras (Vitória, 1997) durante processo de adaptação de um grupo de bebês (7-14 meses) à mesma creche estudada por nós, no ano de 1994:

Educadora Maria:

(pergunta: Como é que acontece a interação entre as crianças da sua turma?)

- Geralmente, assim quando eles estão brincando, com brinquedo, um vai pega, daí eles brigam, daí já se entendem, eu acho que isso já é uma interação entre eles.

(...) Então eu acho que é um motivo dela tá reagindo desse jeito também, é por isso pela disputa que ela tem de ter diariamente lá na creche. Que em casa, você sabe filho único, não tem o que disputar, pelo contrário não tem disputa nenhuma e é muito difícil pra criança, pro adulto já é muito difícil imagina pra criança, né?

Educadora Ana

(pergunta: E interação com outras crianças, você observa?)

- Ele sim, ele tem, só que assim, ele... se ele pega um brinquedo, ele fica ali no meio... mas ele não é do tipo que tira da outra. Ele fica ali com o dele, numa boa, ele procura outras coisas.

Educadora Teresa

(pergunta: Mas voltando ao Moa, como é que é a interação, você observa ele interagir com outras crianças, ou não?)

- Com outra? Assim, às vezes de tomar brinquedo, eu percebo. (...) Percebo que ele é normal. Briga por causa dos brinquedos, quer o brinquedo do outro, assim, mais... fica numa boa.

Educadora Sara:

(...) Aí as duas começaram a se... se entrosar, né? Uma com a outra, e uma vai, puxa a outra, outra vai, pega o brinquedo da outra, ficou assim uma coisa... gostosa, de ver assim as crianças, se comunicando uma com a outra, né? E... mas, assim sem agressividade... e... fazendo amizade, mesmo, né? (...) É bonito, sim, é muito bonito vê como que eles gosta de criança, criança gosta de criança, né? Ah, eu acho que é muito bonito sim.

(...) ele praticamente tá quase andando já, ele se levanta, já tá se levantando sozinho, pra comer sabe, come bem, dorme, enfrenta os grandão lá que, não tem medo assim, compete, disputa né?

As educadoras organizam as brincadeiras e os espaços a partir dessas distinções. E essas distinções são feitas a partir de suas redes de significações. Além disso, na creche estudada a direção pode organizar o ambiente de determinada forma, mas as educadoras que lidam com as crianças os reorganizam de acordo com suas concepções, conflitantes ou não, com as da direção. Naquele próprio meio, mesmo entre as educadoras e entre elas e outros membros profissionais dessa creche, há diferentes formas de se pensar a criança, suas capacidades e suas ações. Existem alguns significados compartilhados mais comumente, prevalentes em nossa cultura, como por exemplo, a disputa por objetos entre as crianças. Porém, significações pessoais podem atribuir uma qualidade diferente a essa disputa por objetos, que certamente não está na situação observada (a educadora Maria compara a “disputa de brinquedos” ao ato de disputar trazido do “mundo dos adultos”, já a educadora Sara parece perceber esse mesmo tipo de “disputa” como algo não tão sofrido e mais prazeroso). O ato de disputar do “mundo dos adultos” é repleto de possibilidades de significados sócio-históricos, políticos, econômicos, culturais e emocionais. Quando dizemos que as crianças dessa idade *competem entre si*, com certeza não estamos falando do mesmo fenômeno de competição observado nos adultos. Porém, ao reformularmos a experiência interativa das crianças na linguagem, enquanto observadores, podemos lhe atribuir essa “qualidade”.

Por isso, os adultos quando se propõem a interagir com crianças bem pequenas, por um lado são, claramente, promotores de desenvolvimento. Nesse processo, o sistema funcional adulto-criança de participação em tarefas culturalmente estruturadas e com significados criam o que se chama de “ZDP - zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 1984, Vasconcellos & Valsiner, 1995). Nessas situações, as instruções, apontamentos e representações dos adultos interagem com os gestos e concepções das crianças, promovendo-lhes o desenvolvimento (Oliveira, 1994; Vasconcellos & Valsiner, 1995).

Por outro lado, porém, os adultos também são coordenados pelos valores culturais do seu grupo social, pelas suas próprias definições pessoais sobre desenvolvimento infantil (sua rede particular de significações) e pelos próprios limites sensório-motores e desenvolvimentais das crianças. Entendemos que a rede particular de significações é formada pelos processos de significação da pessoa que são determinados pela história particular dessa pessoa, pelos seus limites biológicos e psicológicos. Essa rede é também a manifestação possível, na pessoa, da rede de significações, do conjunto de fatores sócio-históricos, psíquicos e emocionais que formam e são formados pela cultura em que tal pessoa vive. Conceitos como os que as crianças pequenas interagem apenas com outros adultos e com brinquedos são construídos culturalmente e vão sendo conservados e/ou alterados de acordo com o devir das situações.

3) (uma visão do pesquisador sobre o) Ponto de vista das crianças

A proximidade entre o observador/pesquisador e as educadoras, já que ambos são adultos, faz com que haja uma possibilidade maior de acerto nas interpretações do pesquisador. Torna-se mais difícil fazer suposições sobre o ponto de vista das crianças, justamente pela diferença entre as fases do desenvolvimento em que se encontram o adulto e a criança e, por conseguinte, na dificuldade de se “colocar no lugar do outro”. Entre adultos, existe uma identificação maior, entre os envolvidos, na troca de papéis que é feita quando tentamos entender o outro. A forma de expressão das crianças se faz, então, através de diferentes formas, as quais nos são difíceis de captar. Não podemos supor muita coisa além do fato que o propósito da criança é “*criançar*”, ou seja, ser criança, é o de vivenciar sua experiência sensório-motora imediata de um mundo em que ela se insere gradativamente e que seu envolvimento em brincadeiras com outras crianças, por exemplo, é o envolvimento em atividades que lhe são, inclusive, prazerosas.

Concluindo, em nossas observações dos episódios de interação criança-criança, vimos como podem ser divergentes as maneiras de se ver uma mesma situação. Cada um dos envolvidos pode recortar elementos diferentes, tornando-os significativos. A partir de nossa observação e da construção dessa observação com nossos referenciais teóricos, foi possível perceber a existência de múltiplas perspectivas possíveis e delinear-las através da visão do pesquisador. Nosso próprio ponto de vista de pesquisadores é o imbricamento entre nossa vivência da situação observada, nossa base teórica e o observado. Esta justaposição forma (e é formada pela) nossa rede de significações que, por sua vez, significa elementos do fluxo de eventos da maneira como significamos.

Em nosso estudo, a proposição da existência de várias visões possíveis e igualmente válidas não implica numa impossibilidade de acordo com outro observador que adote a mesma perspectiva teórico-metodológica. Apenas assumimos que nossa visão é uma das explicações possíveis sobre o fenômeno e que, mesmo através do método científico, não acessamos uma realidade objetiva independente, mas sim compartilhamos um *domínio de (objetividade)* gerado pelas experiências semelhantes que estruturas semelhantes, em um processo histórico de viver, implicam. O que possibilita a ciência é o compartilhamento de procedimentos e de significados acordados em uma determinada comunidade científica. Assim, se um observador faz uma análise e especifica seus critérios de seleção e interpretação (uma condição necessária para o compartilhamento), um outro terá a possibilidade de "ver" a mesma coisa - ainda que discorde dos critérios e proponha outros. Nosso processo de se fazer pesquisa passa a ser, então, um processo em que percebemos e aceitamos a existência de outras perspectivas sobre o observado (por nós) e, ao mesmo tempo, continuamos a nos guiar pela nossa própria perspectiva, avançando ao assumir um foco e mantendo sempre a noção que esse é apenas um, dos vários focos possíveis. Esta abordagem traz uma relação de respeito às outras possíveis realidades distinguidas pelos outros sujeitos dessa pesquisa.

Uma outra consideração a ser feita é sobre a maneira proposta de se olhar a pesquisa científica, aqui colocada. É como se fosse um *meta-olhar* em que o pesquisador olha para o processo do pesquisador olhar o processo de fazer pesquisa. Como dito por Maturana & Varela (1995): “*É como um olho que tenta enxergar a si mesmo*”. Temos que deixar claro que esse processo, em geral fragmentário, é também produto de um jogo de figura e fundo, um jogo dinâmico em que uns processos emergem e se destacam, enquanto outros se aninham num segundo plano até surgir um novo acontecimento no vir a ser das situações. Porém, apesar de todo este dinamismo, voltamos a afirmar que não estamos propondo um relativismo total das situações interativas, onde tudo passa a ser possível. Existem elementos de canalização (Valsiner, 1987) tanto nos eventos, nos comportamentos, como em nossas interpretações. Tudo é dito pelo observador, mas ele não pode dizer tudo. Existe uma canalização nas atribuições de significados que é delimitada por nossa estrutura biológica, pelo tempo histórico em que vivemos, pela nossa cultura. Assim, existem limites na interpretação, e toda discussão teórico-metodológica sobre o olhar do olhar do pesquisador/observador se submete e transcende tais limites.

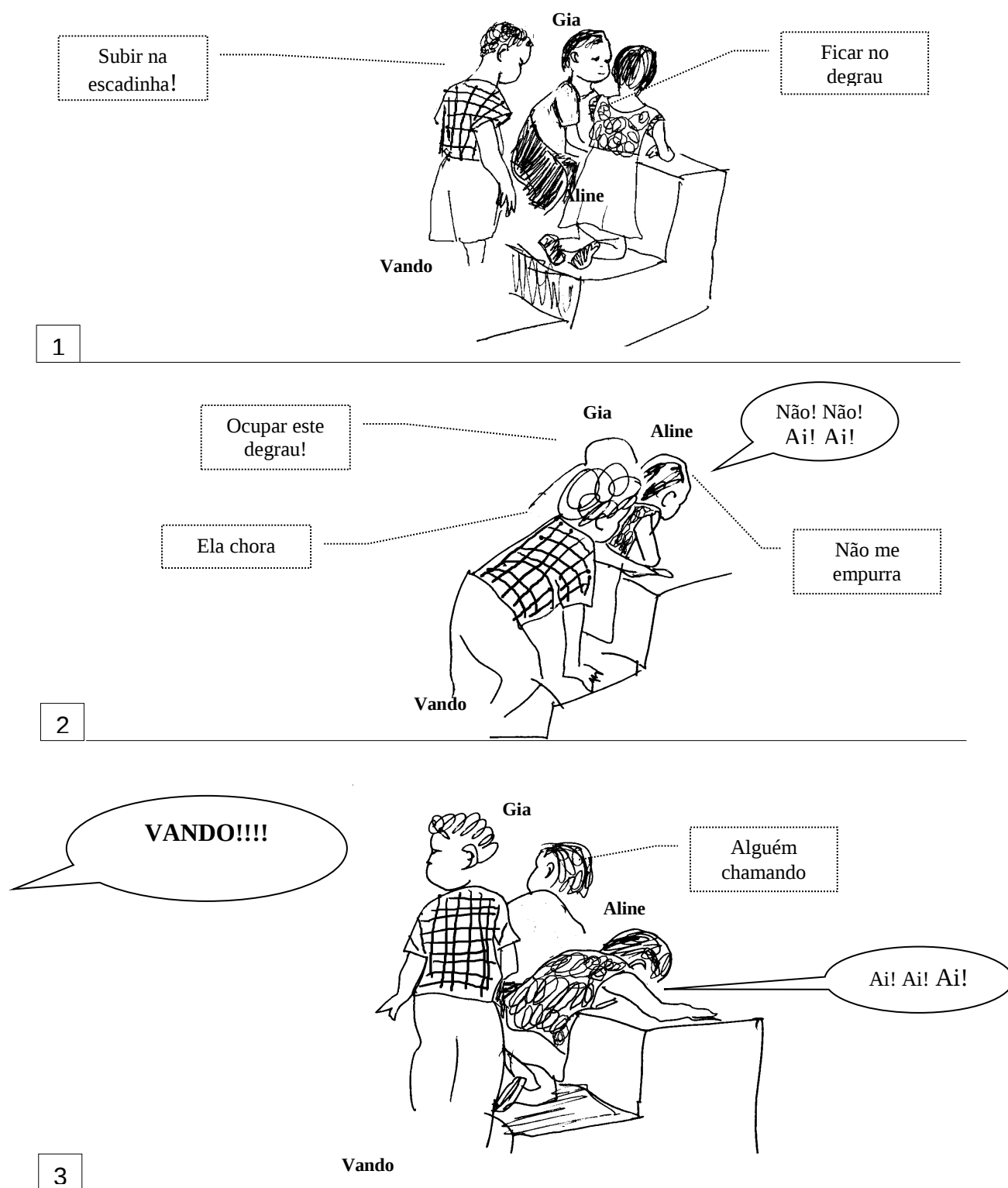


Figura 1



figura 2

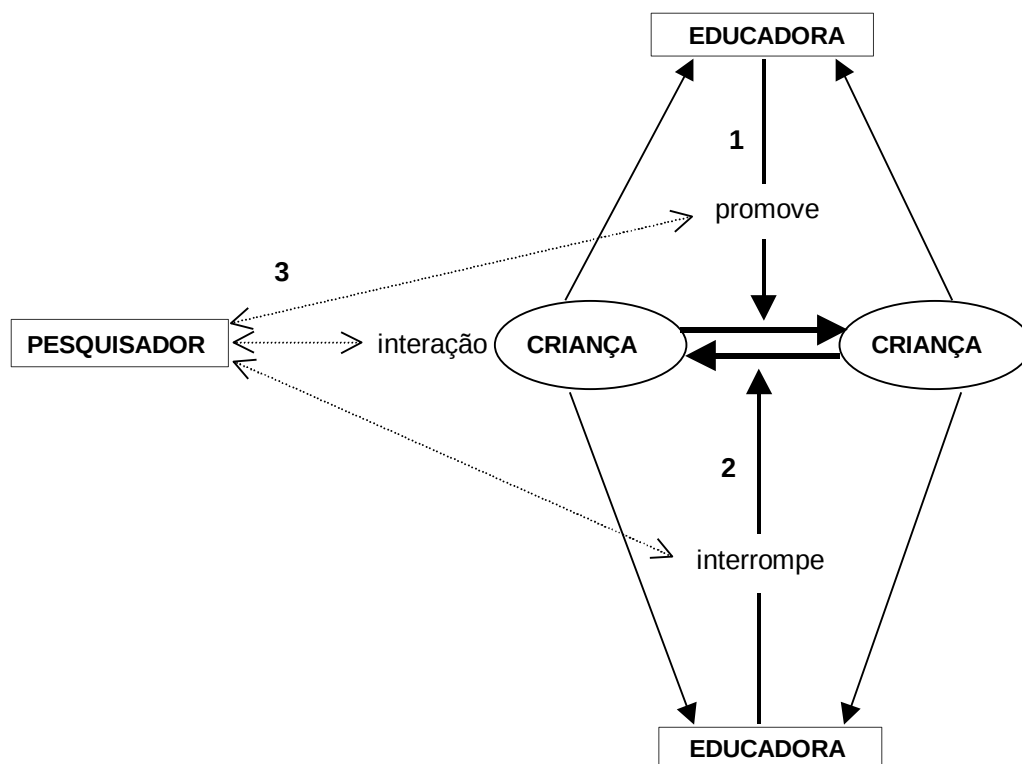


figura 3

PARTE 3

Capítulo 7 - PROCESSOS DE ADAPTAÇÃO DE BEBÊS À CRECHE

K. S. Amorim, C. Eltink, T. Vitoria, L. S. Almeida & M. C. Rossetti-Ferreira³⁶

O objetivo do presente capítulo é analisar os processos de adaptação de bebês à creche, a partir da perspectiva teórico-metodológica da *Rede de Significações*. Esta tarefa impõe-nos, inicialmente, a necessidade de explicitação do lugar daquela temática e investigação na construção da própria perspectiva da *Rede de Significações*. Leva-nos, ainda, a olhar para momentos e circunstâncias que antecederam aquela investigação / elaboração, de modo a resgatar um pouco da história que as possibilitaram e construíram.

Resgatar essa história significou fazer uma análise em retrospecto, levando-nos a selecionar, *a posteriori*, alguns elementos que fizeram parte do intenso fluxo de atividades, idéias e projetos. Esse trabalho implicou, ainda, em identificar alguns fios das várias meadas das histórias interligadas, dos vários profissionais do grupo e das crianças, creches, famílias, crenças, que contribuíram não só para dar nós na nossa compreensão sobre a educação infantil em ambientes coletivos como, também, para tecer a perspectiva da *Rede de Significações*.

Esse trabalho de “tecelão”, acompanhando o percurso dos trabalhos e das idéias, permitiu-nos identificar o grande número de pessoas que participou, investigou, entrevi, debateu, polemizou, a partir das atividades realizadas pelo grupo³⁷. Como já apontado, essas atividades eram múltiplas, abrangendo o ensino, as práticas de atuação junto ao setor da educação infantil regional e nacional, além das investigações na área da Psicologia do Desenvolvimento. Além desses, intercâmbios nacionais e internacionais eram estabelecidos, contribuindo com a introdução de paradigmas teóricos, que modificaram a forma de olhar aos processos. Essas atividades incluíam, ainda, a participação em movimentos políticos e sociais mais amplos, como a participação de vários membros do grupo na luta pelos direitos de

³⁶ As autoras gostariam de agradecer à FAPESP, CAPES, pelos auxílios recebidos; à Creche Carochinha, às educadoras e aos familiares que autorizaram e participaram da realização das pesquisas.

³⁷ Nesse sentido, gostaríamos de destacar os pesquisadores sêniores do CINDEDI, atuantes nessa fase: Zilma M.R. de Oliveira, Mara Ignez Campos-de-Carvalho, Márcia R.B. Rubiano, Telma Vitoria e Ana M. Mello. Em especial, queremos agradecer as pessoas que estiveram diretamente envolvidas no projeto integrado *Processos de adaptação de bebês à creche*, sob coordenação da Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, e que atuaram tanto no papel de pesquisadores (Adriana M. dos Anjos, Adriano Puntel, Alma H. A. da Silva, Ana Cecília Chaguri, Ana Maria Mello, Cláudia H. Yazlle, Cleido R.F. Vasconcelos, Edna A. A. da Costa, Heloisa O. Salgado, Geórgia de Sordi, Leila S. Almeida; Maria B. F. de Oliveira, Marisa Vasconcelos, Marlene F. do Amaral, Rosa V. Pantoni, Sueli S. Pauli, Tadeu B. de Oliveira, Viviane Morelli), como de pesquisadores auxiliares (Cândida Bertolini, Marta A.M. Rodriguez, Mirian de L. S. Oliveira, Ivanira B. Cruz, Maria José Bernardes e Meire), e ainda como técnicos (Valter da Silva Jr., Pierre Gatti e Ronie Charles de Andrade).

cidadania, pelos direitos das mulheres e, especificamente, pela implantação de uma creche no campus universitário. Portanto, não só havia interesse, como empatia pela temática e, mesmo, um comprometimento com o movimento, marcados pelo momento histórico do país.

Essa múltipla inserção possibilitava discutir, atuar e investigar sobre as múltiplas concepções que educadoras, famílias e próprios pesquisadores tinham sobre educação coletiva de crianças pequenas; as formas, historicamente construídas, de atendimento às crianças em creches e pré-escolas; o papel de suporte do arranjo espacial, nas ações e interações das crianças e destas com os adultos; o modo como se dão os processos interativos, em especial entre as crianças; a formação do educador; e, dentre outros, as relações creche-família.

Os estudos empíricos e a prática de intervenção continuamente se atravessavam e se transformavam, levantando questões contraditórias, já que partiam de perguntas e objetivos diferentes, da análise de instituições diversas, de diferentes perspectivas com relação às pessoas investigadas (criança, educadora, familiar, técnico especializado). As várias abordagens colocavam em figura múltiplos pontos de vista, diversas bases de referência, pontos diferentes para a análise da situação, todos se entrelaçando, confrontando-se. Elas evidenciavam que o estudo da situação não era possível a partir das tradicionais propostas da psicologia, pois a situação de creche representava um contexto diferente do familiar, o qual proporcionava novas condições de relações, cuidado, educação e desenvolvimento. Diante da grande complexidade que envolvia a situação, sentia-se a necessidade de instrumentalização, de modo a se ter novas formas de analisar a frequência de crianças pequenas em creche.

O grupo de pesquisa, assim, através de seus estudos, de suas atividades e metas, dos contextos investigados, dos participantes e paradigmas teóricos, estabelece circunscretores ao percurso do seu próprio trabalho. Dirige-se a determinadas direções (afastando-se de outras), muitas vezes indo à contra-mão de setores dominantes, que faz forte crítica e se contrapõe à situação de frequência de bebês a creche. O grupo constrói suas trajetórias para o desenvolvimento da perspectiva elaborada, simultaneamente delimitando e abrindo possibilidades à própria construção de suas idéias e à formulação da perspectiva da *Rede de Significações*.

Dialética e recursivamente, o contexto investigado de adaptação à creche, base de elaboração da perspectiva, passa a objeto de estudo a partir dela, levando à re-configuração do olhar do pesquisador para a análise da situação. Assim, o trabalho empírico, uma das bases da construção da perspectiva, é transformado e re-significado.

Objetivo

Este capítulo propõe-se a fazer a análise e discussão da situação de ingresso e frequência de bebês à creche, norteadas pela perspectiva da *Rede de Significações*. Inicialmente, e de forma breve, apresentaremos a base empírica que contribuiu para os estudos de adaptação à creche. Depois, apresentaremos três estudos de caso, através dos quais se acompanhará o desenrolar dos processos de adaptação à creche de três bebês, seus familiares e suas educadoras. Concluiremos discutindo o quanto esse trabalho promoveu novos olhares e interpretações da situação e da própria perspectiva da *RedSig*.

Estudos empíricos sobre os processos de adaptação à creche

A maior parte dos estudos empíricos foi realizada a partir da análise de casos pertencentes ao Banco de Dados do Projeto Integrado *Processos de Adaptação de Bebês à Creche* (Rossetti-Ferreira, Amorim & Vitória, 1994). Este acompanhou os processos referentes a 21 bebês (5-14 meses de idade), que freqüentaram uma creche universitária, durante o ano de 1994. O objetivo geral do projeto foi o de realizar o registro e a análise dos processos de adaptação dos bebês, seus familiares e as educadoras, à creche. Enquanto projeto integrado, vários subprojetos específicos foram propostos e conduzidos, tendo registrado a situação a partir de diversos instrumentos.

Porém, esse banco de dados não representou a única fonte de material empírico, outros estudos sendo realizados em creches municipais e filantrópicas, na cidade de Ribeirão Preto.

As várias pesquisas privilegiaram a investigação da adaptação de bebês à creche, dois deles tendo acompanhado os sujeitos desde o período que antecedeu ao nascimento do bebê. A origem social das crianças e famílias investigadas variou, sendo que um dos trabalhos trabalhou prioritariamente com crianças das camadas médias da população, enquanto dois outros investigaram famílias de baixa renda. O foco das investigações variou, havendo questões sobre a formação dos educadores (Vitória, 1997; Mello, 1994; Pauli, 1996); as concepções das educadoras sobre os familiares e a construção das relações creche – família (Vitória, 1993, 1997; Pauli, 1996); a construção da relação e o estabelecimento de vínculos entre educadoras e bebês (Almeida, 2001, 2001; Sordi, 1997; Costa, Rossetti-Ferreira & Amorim, 1997); os indícios que as educadoras usam para avaliar o processo de adaptação dos bebês à creche (Eltink, 1999, 2000); a construção e as transformações da relação mãe – bebê no ambiente doméstico e na creche (Ferreira, 2000; Salgado, Amorim, Franceschini & Rossetti-Ferreira, 1998); os processos interativos de bebês (Franchi e Vasconcelos, Amorim,

Anjos & Rossetti-Ferreira, 2003; Anjos, 2002); seu estado de saúde e episódios de doença (Gosuen col., 1996; Salgado, Amorim, & Rossetti-Ferreira, 1996; Amaral e col., 1997; Amorim, Yazlle & Rossetti-Ferreira, 2000; Amorim, 2002; Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999, 2003); o processo de elaboração das mães ao longo do processo de adaptação (Chaguri, 1999); e, a construção de um programa de trabalho pedagógico para crianças nessa faixa etária (Mello, 1999).

Os registros foram realizados usualmente por meio de entrevistas semi-estruturadas (educadoras das creches universitária e filantrópica; mães e técnicas da creche universitária); gravações em vídeo no ambiente da creche universitária; gravações (áudio e vídeo) de sessões com mães; documentos, currículos, projetos da creche universitária; diário de campo; observações sistematizadas e registros de comportamento e de saúde dos bebês.

A análise dos dados foi realizada a partir de procedimentos diversos, como análise microgenética, categorização de eventos de doença e análise do discurso. Este último recurso foi trabalhado de diferentes formas, advindo tanto da análise de conteúdo ou de indicadores, como da análise do discurso de linha francesa, dentre outros. As particularidades dos vários trabalhos estão explicitadas em diferentes materiais de publicação.

Processos de adaptação à creche e a matriz sócio-histórica

Partindo-se das noções da *Rede de Significações*, entende-se que, tratar dos processos de adaptação de bebês à creche, não significa olhar somente ao momento imediato em que a criança passa a freqüentar a creche, mas implica necessariamente em analisar o processo que transcorre nos e a partir dos campos relacionais inseridos no contexto social mais imediato e mais amplo, em que a prática de cuidados e educação de bebês em creche se insere. Nesse sentido, para se compreender a situação, mostra-se necessário abordar aspectos da *matriz sócio-histórica*. Isto é, impõe-nos verificar aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, historicamente construídos e em contínua construção, os quais têm concretude no aqui-agora das situações. Portanto, investigar os processos de adaptação de bebês à creche, nos remete à análise da maternidade e da crescente prática de compartilhamento da educação de crianças com instituições de educação coletiva (Amorim, 2002; Amorim & Rossetti-Ferreira, 2002). Tal análise é feita com detalhes no capítulo 5, ao que o leitor pode se remeter.

De forma a trazer alguns elementos da concretude da *matriz sócio-histórica*, além de vários outros aspectos que participam da situação de adaptação à creche, vamos apresentar e discutir alguns casos específicos. Para fazer isso, entretanto, é necessário destacar as características específicas da creche em que aqueles processos de dão, considerando uma série

de elementos da instituição, como suas características físicas e sociais, o ambiente físico, a amplitude e a organização dos vários espaços, os tipos de móveis e de objetos presentes. Ainda, implica em verificar a possibilidade de circulação e de ocupação dos espaços pelas várias pessoas ali presentes - crianças, educadores e familiares; em ver como se estabelecem as interações entre as crianças (mesmo as mais novas), destas com as crianças mais velhas, das crianças com as educadoras e destas com os familiares. Significa, ainda, investigar como é feita a seleção dos profissionais, qual é a exigência de treinamento anterior e se há programa de formação continuada em serviço, além da jornada e das condições de trabalho. Implica, também, em verificar qual a camada social de origem da criança, a idade das crianças atendidas, o número de crianças presentes por grupo, a forma como se institui a relação creche-família. Finalmente, impõe a análise da proposta pedagógica da creche, a qual irá orientar essas e muitas outras questões do cotidiano da creche.

O contexto creche em que se deram os processos de adaptação

A creche a que nos reportaremos é universitária, relativa à qual apresentaremos brevemente algumas de suas características. Em termos de sua história, cujos ecos se fazem presentes em sua prática atual, pode-se dizer que essa creche foi construída dentro de movimentos político-sociais amplos, em defesa da cidadania e dos direitos das mulheres. Decorrente de sua articulação com esses movimentos, os discursos de base dessa creche tratam das noções de compartilhamento enquanto direito, a creche passando a contemplar uma série de deveres com as crianças e famílias (Melo, 1999). Isso faz com que ocorra uma alteração no concreto jogo de relações de forças entre as famílias, a instituição financiadora, a própria creche e seus funcionários, levando à constituição de formas de relações diversas, com uma maior valorização da família, que passa a ter uma ação mais participativa.

Inicialmente, a creche se constrói bastante inserida nos movimentos feministas e de direitos trabalhistas, vinculada à associação dos funcionários da universidade. Decorrente de conflitos que emergem da condução política da creche, além da participação de outros saberes na discussão sobre funcionamento do equipamento de educação infantil, a administração da creche passa da associação para a universidade, sendo a direção da creche substituída.

Esta nova direção, de modo a definir novos critérios de funcionamento da instituição, começa a elaborar um plano de trabalho baseado no discurso sobre qualidade na educação infantil, como proposto pelo COSEAS e pelo próprio grupo do CINDEDI, bastante atuante na reivindicação, planejamento e implantação daquela creche. Além disso, vai buscar amparo para sua proposta no construtivismo piagetiano e no sócio-interacionismo, construindo um

significado de criança enquanto um ser ativo, autor e co-construtor dos próprios processos de significação e desenvolvimento. Vai ainda contrapor-se ao atendimento enquanto materno substitutivo, por entender sua atuação como complementar à família e como tendo características específicas, através das quais favorece as interações de crianças e das crianças com os adultos (Melo, 1999).

Esses vários aspectos da proposta têm sido debatidos e incorporados na formação continuada dos educadores, de modo a transformar as concepções e a prática das educadoras.

Programa de adaptação da creche universitária

Falar da adaptação nessa creche universitária coloca, ainda, como necessário discorrer sobre como o ingresso dos bebês é concebido e programado. Nesse sentido, cabe dizer que a direção dessa creche, entendendo que o ingresso de bebês na creche representa um período que usualmente promove a emergência de reações de estranhamento por parte dos bebês, além de sentimentos de ansiedade nos familiares e nas educadoras, programou um esquema de ingresso a ser seguido durante a primeira semana de frequência da criança. De acordo com ele, o ingresso das crianças deve ocorrer gradativamente, com duas crianças começando a frequentar a creche por semana por dupla de educadoras. Cada criança deve iniciar em um período do dia (manhã ou à tarde), permitindo à educadora dispensar-lhe uma atenção mais individualizada. Além disso, durante essa semana, solicita-se que um dos pais ou pessoa próxima ao bebê permaneça junto a ele, na creche. Dia-a-dia, deve aumentar o período de permanência da criança na creche, enquanto o dos pais deve ir diminuindo, conforme se percebe que a criança fica bem no novo ambiente. De acordo com a direção da creche, esse processo permite que a mãe saiba por quem e como sua criança é cuidada; que a criança conheça as educadoras e explore o novo ambiente na presença de uma pessoa conhecida; e, que, pouco a pouco, as educadoras assumam os cuidados da criança, passem a estabelecer uma relação com a mãe e os familiares, e conheçam as crianças e seus hábitos, além de verem como a mãe usualmente cuida do bebê.

Vale destacar que, no módulo da creche investigada, seis eram as educadoras responsáveis pelas crianças, duas em cada uma das três turmas de crianças. Em cada um dos três subgrupos, uma educadora trabalhava no período da manhã e outra à tarde, com uma intersecção de uma hora, no meio do dia, quando as educadoras trocavam informações sobre as crianças e sobre alguma eventualidade. No entanto, apesar dessa divisão, todas as seis educadoras participavam da e colaboravam com a supervisão do conjunto das 21 crianças do módulo.

A despeito de reconhecermos que essas várias características da estrutura organizacional da creche têm um papel significativo na circunscrição dos processos de adaptação dos bebês,

entendemos que vai ser concretamente, através do encontro e das dialógicas interações dos familiares, dos bebês e das educadoras, que os processos de adaptação se desenrolam, com todos atuando como ativos participantes, co-construindo esses processos.

Como familiares e profissionais da creche concebem o ingresso na creche

Vários dos estudos conduzidos possibilitaram identificar formas diversas com que os familiares percebem a situação de compartilhamento dos cuidados dos filhos com a creche.

Por exemplo, no caso de **Ivana**³⁸ (7 meses e 11 dias de idade), a mãe relata que a decisão da criança frequentar a creche foi construída em família (mãe, tio e irmã), durante a gravidez:

“Ahn, quando eu fiquei grávida (...), eu já pensava: “prá onde vai?” , né? “Como é que eu vou fazer com a Ivana?” Não dá prá pendurar nas costas (...) “Então que eu vou fazer?” Minha família mora longe. Não tenho com quem deixar, não tenho. (...) Eeee, aí eu sabia que existia essa creche (...) Então eu procurei saber. Me falaram muito bem, me deram referências ótimas da creche (...) Então eu disse: “Bom, essa é, sabe, essa vai ser a salvação”. (...) E o meu irmão, veio assim, a gente tem uma relação muito grande, muito boa, né? E ele veio mesmo assim, prá, prá me ajudar enquanto a Ivana nascesse.

Ah, na realidade a gente já vinha discutindo isso, né. (...) E foi muito tranquilo. Né, todo mundo... todo mundo de fato tava torcendo pra que isso acontecesse. Porque a gente precisava deixar a Ivana num lugar tranquilo, né. Eeeee essa era a alternativa. (...) A opção era pagar uma creche. (...) Em momento algum, eu vislumbrei a possibilidade de, de pagar alguém pra, pra ta cuidando em casa. Em momento algum eu pensei nisso. Por uma série de questões que eu acho que é muito problemático. Eeeee, então a idéia era de fato colocar numa creche, até pelo, pela preparação técnica que essas moças têm pra cuidar, né, das crianças como elas cuidam.³⁹” (mãe)

No caso de **Iraídes** (9 meses e meio de idade), cuja irmã mais velha frequenta a mesma creche e, ainda, cuja mãe é auxiliar de enfermagem da creche que as filhas frequentam, verificamos que a mãe diz:

Sou macaca de auditório dessa creche. Eu acredito muito nessa creche. E eu gosto das pessoas dessa creche. (...) Eu me sinto muito bem quanto mãe, com relação à creche, porque é uma que eu confio (mãe de Iraídes).

Ainda, diz que é bom Iraídes estar na creche, pois ela...

“tem uma necessidade maior de espaço físico. (...) Porque, em casa, é limitado e, pra ela, isso é difícil” (mãe de Iraídes).

³⁸ Todos os nomes utilizados nesse texto são fictícios, de modo a preservar o sigilo dos sujeitos investigados.

³⁹ Todos os trechos em itálico referem-se a falas obtidas em entrevistas e em cenas de vídeo.

No caso de **Linda** (9 meses e meio de idade), que é filha única e sua mãe é a chefe de domicílio⁴⁰, não contando com uma rede de apoio familiar, temos os seguintes comentários:

“Era preciso ter esquema pra dividir (os cuidados), pois sozinha, era impossível”. (mãe)

Segundo uma das educadoras responsáveis pelos cuidados da criança, na entrevista de matrícula, a mãe disse esperar que...

... “a pessoa responsável, a educadora que for ficar com a Linda, que ela possa cuidar da Linda assim como eu (mãe) cuido”.

Outro caso é o de **Nisete** (5 meses de idade). Sua mãe teve a criança durante seu curso de graduação, tendo pensado em interrompê-lo para cuidar da filha. Porém não pôde, por ser bolsista e ter o compromisso de não parar as disciplinas da faculdade. Além disso, a bolsa contribuía com parte da renda familiar, complementando a renda do marido (escriturário).

Assim, teve que compartilhar os cuidados da filha com a creche. Segundo a mãe, ela não teve outra alternativa, já que as duas avós trabalham fora e elas *“num pode ficar com a Nisete”*. Além disso, em função da situação financeira do casal, não contavam com recursos para pagar uma babá.

Então, ou seria colocar uma pessoa prá olhar da Nisete... Como num... Ou, colocar numa creche. (...) Era a única saída.

Entretanto, apesar da decisão tomada, a mãe de Nisete refere falas dos familiares e de pessoas próximas, as quais evidenciam que sua rede social não apoiava sua decisão.

Pai: *“Nossa! Ela vai ficar na creche? Quem vai pegar ela, quando ela chorar? Como que vai ser? Ela vai ficar só no bercinho?”*

Avó materna: *“ela disse que ia judiar, essas coisas assim. Mas, ela já era mais a favor, (...) Então, ela (...) defendeu mais. Porque minha mãe sempre trabalhou, também.... Só que a gente ficava em casa, prá ela trabalhar.”*

A avó paterna: *“Vai judiar, tadinha”. Então, eu falava, “Não! Eu gosto muito daquela creche. Num sei, me inspira confiança”. Ela falou assim, “Ah! Mas creche é tudo igual”. (...) Agora... minha sogra nunca trabalhou. Ela criou todos os filhos dela. Depois deles grande, que ela foi trabalhar. (...) Assim, Minha mãe e minha sogra... (...) ... é bem diferente a mentalidade delas, de hoje, para a minha geração.”*

Amiga: *“Você vai sofrer tanto! Cê vai ver, que vai ter vontade de pegar ela e não deixar mais lá.”*

Pediatra: *“Nossa, do jeito que ela é com você, ela vai dar muito trabalho. Inclusive, ela pode até perder peso, quando ela entrar no berçário, porque ela é muito apegada em você”.*

A mãe de Nisete conclui dizendo:

Não sei se é porque... É... Eu realmente... A necessidade.... (...) Todo mundo era contra. Mas não tinha como. (...) É o melhor que eu poderia tá dando para ela agora. Então, não posso ficar me culpando. Ela tem que

⁴⁰ Chefe de domicílio refere-se à pessoa que responde por e é economicamente responsável pela manutenção financeira da família.

se adaptar mesmo.

Finalmente, **Vitor** que ingressou na creche aos 12 meses de idade. Apesar de que a creche está situada em local de trabalho (universidade) e de que a mãe não trabalha fora de casa, seu filho teve direito de freqüentá-la pelo fato do pai ser funcionário da universidade. O objetivo da família de compartilhar os cuidados da criança com a instituição foi deixar a mãe mais livre para poder procurar um emprego.

No entanto, vários entrevistados referem que a mãe de Vitor mostrou-se muito relutante com essa decisão. Sua relutância expressou-se por meio de vários questionamentos e preocupações, como relata uma das educadoras responsáveis pelos cuidados da criança:

Será que vai dar certo amanhã de novo?

Mas você vai ficar com as três crianças? E na hora da comida, como é que faz?

Mas os seus comem em cadeirão. O Vitor não come em cadeirão. Ele come só na cadeira... lá na mesa. E, aí, como que vai fazer?

As educadoras interpretaram essa relutância pelo fato dela ser uma mãe *nova*, Vitor ser *primeiro filho*, além da criança ser *novinha* – tem *um ano e pouquinho* - e da rede de relações familiares na cidade limitar-se ao próprio núcleo familiar. Assim, como a mãe não trabalha fora, com a criança fora de casa, *ela fica sozinha. Acaba o serviço, não tem problema prá tá resolvendo... Não tem ocupação*. Afirmam, ainda, que *ela tem dó de deixar o filho na creche*.

Identificamos, portanto, uma grande variedade de formas - inclusive, contraditórias - dos familiares se posicionarem frente à situação de compartilhamento. Essa identificação, no entanto, não se restringiu aos familiares, mas também ao próprio corpo de profissionais que trabalha na creche. Como exemplo, podemos citar:

A gente acredita que criança em creche consegue desenvolver mais determinadas coisas. (...) A gente acredita enquanto projeto educativo (psicóloga da creche).

Eu acho que, agora, com a oportunidade que a criança vai ter de ficar lá na creche, acho que ela vai se desenvolver muito mais, porque a gente num deixa presa. Então, ela vai ter que aprender a lei da sobrevivência. Porque, se ela quiser um brinquedo, ela vai ter que buscar. (...) É a oportunidade que tá faltando pra ela desenvolver mais (educadora 1).

Eu nunca fui mãe, mas eu num sei se eu deixaria (um filho na creche). Acho que eu morria (educadora 2).

Todos esses exemplos de falas revelam que diversos, opostos e contraditórios são os motivos que levam os pais a colocar os filhos na creche e que, tanto as famílias, como os

profissionais da creche, têm concepções e sentimentos diversos, posicionando-se diferentemente diante da situação.

No caso de Ivana, por exemplo, a opção de deixar a criança em uma creche durante o horário de trabalho da mãe está relacionado ao *preparo técnico* das educadoras. A expressão que a mãe utiliza, no entanto, reveste-se de vários significados. Ilustra sua angústia diante das futuras e inevitáveis separações diárias do seu bebê - o que a levou a construir um sentimento de culpa e uma fantasia de perda do amor da criança. Além disto, garante o seu lugar como figura principal de afeto de sua filha, já que ao significar o cuidado como *técnico*, ela lhe despe de sua carga afetiva. Assim, a creche cumpre a função que ela necessita: de que prestem ao seu bebê cuidados de boa qualidade, sem ameaçá-la – o seu sofrimento por separar-se da criança fica em um patamar suportável. Esse era o significado de creche que ela levava para as relações a serem constituídas nesse contexto, *local onde trabalham profissionais com um bom preparo técnico para cuidar de bebês*.

Mais ainda, através dos estudos pudemos verificar que essas concepções e sentimentos representam os motores do modo como os familiares promovem o contato da criança no novo espaço, com os objetos disponíveis, as pessoas que lá freqüentam, as outras crianças e as educadoras responsáveis. No caso de Iraídes, como será visto adiante, a mãe promovia maior independência da criança com relação aos familiares, além de uma maior aproximação da filha com as educadoras responsáveis e com as outras crianças presentes naquele ambiente. No caso de Linda, foi possível verificar que a mãe, continuamente, mostrava e falava às educadoras como os cuidados da filha deveriam ser realizados. No caso de Nisete, que também será apresentado com maiores detalhes abaixo, a mãe evitava que a criança tivesse contato com a educadora responsável, priorizando a relação mãe – bebê naquele ambiente. E, no caso de Vítor, verificou-se que a mãe vigiava, de fora da creche, a educadora e o filho para saber se os cuidados oferecidos eram adequados, voltando ao ambiente para chamar a atenção das educadoras, caso percebesse o filho chorando, por exemplo. Nos dois primeiros casos, parece haver uma proposição de compartilhar os cuidados dos filhos com a creche. Apesar disso, o modo como esse compartilhamento ocorre revela-se diferente, com a mãe de Linda almejando que a educadora da creche praticamente ocupasse o papel de *mãe substituta*. Nos dois últimos casos, ao contrário, os familiares questionam a adequação desses cuidados e parecem não se propor a concretamente compartilhá-los, revelando intrínseca contradição na situação.

De modo a exemplificar melhor alguns percursos possíveis com que seguem esses processos, serão apresentados três casos – o de Nisete, de Iraídes e o de Vera.

Vários momentos na adaptação à creche de três bebês

Nisete e sua mãe/estudante (Marcela), chegam à creche

Primeiro dia de frequência

Como referido, Marcela, a mãe de Nisete, era uma aluna universitária. Logo ao nascimento da criança, em função do estabelecimento de uma série de arranjos, Nisete permaneceu todo tempo junto à mãe – durante o período letivo, acompanhava a mãe nas salas de aula; e, imediatamente antes de começar a frequentar a creche, permaneceu em casa com a mãe, que estava de férias.

No ano letivo seguinte, com o ingresso da criança na creche, Marcela passa a compartilhar os cuidados da filha com as educadoras Zilda e Maria. Porém, ela assume essa prática de cuidados com muita relutância, entendendo a creche como *a única saída* na sua atual situação de vida. O compartilhamento decorre portanto das *necessidades* da família, porém contrapõe-se ao que ela, o marido e as avós consideravam como adequado aos cuidados e à educação da criança. Assim, posiciona-se de forma ambivalente, buscando superar os sentimentos de culpa (... *não posso ficar me culpando*), alegando ser *o melhor que poderia estar dando para ela* (Nisete), *agora*.

Ao ingresso na creche, Nisete conta com cinco meses de idade. Ela é um bebê miúdo, que sorri raramente, com olhos que se destacam pela sua vivacidade, atentos aos objetos, movimentos e pessoas ao redor. Ela não se senta sem apoio e firma mal o pescoço. Segundo uma das educadoras, “*ela é bem molinha, (...) mal ela vira*”.

À época do ingresso, a expectativa da educadora Zilda, com relação à adaptação de Nisete, era: “*Normalmente, quando têm essa idade, eles quase não estranham. Come e dorme*”.

Cenas de vídeo revelam momentos do primeiro dia de frequência. Na maior parte das cenas, Marcela permanece sentada em um colchão no chão, junto à filha, e posiciona a criança de frente para ela, o que a faz permanecer preferencialmente de costas às outras pessoas e objetos. A mãe oferece, continuamente, brinquedos à filha, garantindo sempre o foco da criança na relação mãe-bebê. Além disso, acomoda-a continuamente nas almofadas, trocando-as, ajeitando a cabeça da filha, arrumando sua roupa, etc. Enquanto realiza esses cuidados, a mãe observa o ambiente e as pessoas que ali frequentam.

Durante todo o período, a criança permanece calma e atenta à mãe. Em determinado momento, no entanto, em resposta a balbucios de uma outra criança que se aproxima de Nisete, esta se esforça muito por olhá-la. Quando a vê, sorri e toda sua atenção se volta para a

mesma. Apesar disso, Marcela permanece apresentando objetos à filha, procurando atrair para si a atenção da criança.

Entende-se assim que, em função das suas condições de vida, a mãe de Nisete é impulsionada em direção a uma determinada forma de cuidados e educação de crianças e o início das atividades da creche ajuda a solucionar o impasse de Marcela de ter que articular os papéis de mãe e de aluna. Entretanto, o ingresso na creche, seguindo a programação proposta pela instituição, faz com que a mãe deva permanecer junto à filha nesse ambiente, ao longo da primeira semana. Portanto, simultaneamente, o ingresso na creche alivia a questão dos cuidados da criança, mas implica também na saída temporária da mãe da sala de aula, desestruturando sua rotina e as outras funções e exigências a que se encontra submetida.

As contradições da situação ocorrem, ainda, em função de que as concepções e os sentimentos da mãe e dos familiares, com relação à prática de cuidados em ambiente coletivo, contrapõem-se às suas expectativas e desejos para aquela criança. Verifica-se, dessa forma, ambivalência de Marcela na situação, levando à certa relutância em concretamente compartilhar os cuidados da filha com a creche. Nesse sentido, procura garantir que ela mesma seja o foco de atenção da criança e que as atividades sejam centradas na díade mãe-bebê. Ainda, Marcela parece evitar contato com outras pessoas ali presentes, não apresentando a filha às e nem se aproximando das educadoras e nem de outras crianças e mães que partilham do mesmo espaço. É a mãe quem cuida, entretém, limpa e alimenta a filha, deixando-a bastante alheia do ambiente. Procura, assim, exercer a maternidade do mesmo modo que no ambiente doméstico, apesar do local, as condições, as funções, os objetivos e as rotinas serem diversos. Desta forma, no primeiro dia de frequência a creche, os hábitos da criança permanecem praticamente os mesmos, revelando uma intrínseca contradição na situação. Nisete, na idade em que se encontra, parece alheia a essas contradições que a situação impõe.

Além disso, em função do seu desenvolvimento neuromotor, a mãe tem um forte poder circunscritor sobre a criança, determinando em grande parte o local e a posição em que ela permanece, o que fica exposto ao seu campo visual, os objetos que lhe são fornecidos e a frequência desse fornecimento. Porém, a centralidade da díade é, por vezes, rompida em decorrência das outras pessoas presentes e das situações que se criam. Assim, Nisete acaba por usufruir as novidades que ali se encontram: sorri a algumas pessoas e interessa-se por outra criança. Nesse último caso, em determinado momento, é à outra criança que sua atenção, ação e emoção ficam preferencialmente dirigidas, apesar da resistência da mãe.

Nesse sentido, entende-se que, apesar da forte circunscrição promovida por Marcela, em função da ligação afetiva bastante exclusiva que essa mãe requer com seu bebê, além da idade e do desenvolvimento da criança, essa delimitação das possibilidades e dos limites colocados pela mãe pode ser alterada. Nesse caso, as modificações ocorrem em função da presença e participação de outras pessoas e, mesmo do papel ativo da criança. A articulação dos vários elementos promove percursos muitas vezes inesperados às pessoas envolvidas.

Segundo dia de frequência

No segundo dia de frequência, Marcela chega com a filha e dirige-se ao mesmo local do dia anterior, onde basicamente permanecem, agindo de forma semelhante ao primeiro dia. Entretanto, contrariando a expectativa do procedimento de adaptação, Marcela informa que está sendo pressionada pela universidade no sentido de retornar às aulas, não podendo continuar faltando ao curso para acompanhar a filha na creche. Chega, portanto, com o objetivo de deixar a criança mais por conta das educadoras Zilda e Maria, solicitando que elas realizem os cuidados da filha. Porém, essa atitude é inesperada, impõe mudanças abruptas e promove dificuldades no cuidado do bebê pelas educadoras, como elas próprias referem:

Aleitamento: “Ela (Nisete) tá só com o leite materno (...) Ainda não entrou nem com mamadeira. (...) Aí, eu perguntei prá mãe como ela pensava em fazer, se ela vai lá na creche amamentar?. Ela falou que vai na hora do almoço. E, fora disso, vai deixar o leite” (Zilda).

Sono: “Prá dormir, foi um pouco difícil. Ela chorou bastante (...) Chora, chora, chora, porque, segundo a mãe, ela mama e dorme. Então, eu acho bastante dificuldade, porque não vai ter mamá prá ela dormir” (Zilda).

Aspectos sensoriais:

Para a auxiliar de enfermagem, outros aspectos contribuem para o choro da criança: *“Ela dá uma cheirada, assim. Não é o cheirinho que ela conhece. Ela põe a boca no mundo. (...) Ela ouvia a voz da Zilda, aí que ela gritava mesmo. (...) Ela não gosta. Ela grita mesmo.”*

Nesse segundo dia de frequência, verifica-se uma alteração profunda na situação, modificando o programa esperado pela creche (e pela própria mãe) e, alterando radical e bruscamente a rotina usual da criança. Nesse sentido, uma exigência externa à creche e ao ambiente doméstico altera o curso do processo de adaptação. Marcela, pressionada pela universidade, rompe com o programa da creche, deixando de acompanhar a filha e pretendendo acelerar a aproximação de Nisete com as educadoras, estimulando-as a realizar

os cuidados da filha. Chega, portanto, à creche, invertendo toda a prática desempenhada no dia anterior e alterando a forma de relação até então construída com a criança.

Nesse sentido, analisando a partir das noções da *Rede de Significações*, diz-se que a universidade - que permanecia como pano de fundo da situação - passa a se apresentar como elemento em figura, alterando todo o conjunto de relações já construídas e em construção. Essa situação cria uma situação inédita para a criança - Nisete passa a ficar um período do dia sem a mãe, diverso do que vivera, até então. E, com isso, ela tem alterado praticamente todas as suas práticas e rotinas de cuidados, em especial aquelas ligadas aos cuidados básicos de alimentação e sono, o que lhe provoca uma forte reação. Esta reação faz-se em função de uma gama ampla de aspectos, os quais envolvem elementos orgânicos de Nisete (mama ao peito e não tem hábito de mamar mamadeira), de sua rotina (como de sono, em que usualmente mama no peito e dorme. E, como não há peito para mamar, não consegue dormir), sensoriais (cheiro, voz, percepção tátil), afetivos (oriundos da relação mãe-bebê), e possivelmente agravados pela apreensão da maior angústia e inquietude da mãe, na situação.

Por outro lado, outras pessoas – as educadoras - passam a compartilhar dos cuidados da criança com Marcela, sem no entanto conhecerem a menina, tendo que buscar formas de lidar com o intenso choro desse bebê, em reação à mudança. Esse choro intenso, inclusive, rompe com a expectativa inicial de que uma criança tão novinha não reagiria à adaptação à creche.

O “baile” do terceiro dia de frequência

No terceiro dia, Marcela volta às aulas e a acompanhante é a avó paterna. Zilda descreve o momento de despedida:

"entregou no meu colo e falou, se eu precisasse, era só ligar lá na faculdade (...) Deixou tudo direitinho, o leite, tudo. E, aí, ela (Nisete) ficou um pouquinho no colchão. E ela brinca, pega as coisas, ri, resmunga prá outras pessoas, ou prá criança. (...) Eu acho que ainda não dá prá ela perceber essa separação".

Apesar da criança não reagir ao momento da separação da mãe, as dificuldades, verificadas no dia anterior com relação aos cuidados da criança, são exacerbadas:

Amamentação ao peito

A mãe não consegue estar presente na creche, nos horários em que Nisete está com fome, levando a criança a um choro intenso e as educadoras a dar o leite deixado por Marcela. *“Ela mamava (na mamadeira, o leite da mãe). Mas não era aquilo que ela queria. Realmente, ela tá achando muita falta da mãe”* (Zilda).

Essa educadora chega, inclusive, a dizer que *“Amanhã, eu quero falar com a auxiliar de enfermagem, para ver se eu posso falar prá mãe, no final de semana, tentar dar, pelo menos uma vez, a mamadeira. (...) Porque isso é treino pra ela. Porque depois, na hora que ela precisa do leite aqui, é mais fácil.”*

No entanto, a educadora refere que *“eles falaram para não tirar o leite materno”*, e a nutricionista justifica essa atitude:

“Ela (Nisete) tem um problema de refluxo (gastro-esofágico). Então, a gente não deve, realmente, entrar com outro leite. (...) Mas a mãe é estudante e precisa continuar, porque não tem como perder aula... (...) E ela não quer parar de amamentar. Então, nós tamos tentando entrar com um pouco de alimentação, prá manter o leite materno.”

A própria mãe refere dificuldade de suspender o aleitamento ao peito:

Parar de amamentar ela vai ser muito mais difícil prá ela ou prá mim? (...) Às vezes, eu penso, será que eu vou parar de amamentar? Num sei se mais pensando nela, agora que ela já tá numa idade que já poderia se tirar, ou se eu tô pensando em mim. Eu não sei diferenciar muito. (...) Toda hora eu tô pensando que essa fase do desmame não vai ser difícil só prá ela. Vai ser prá mim também. (...) A ligação com ela (...) agora é pela amamentação.

Sono:

Relativo a isso, a educadora Zilda comenta:

“Ela dorme sempre mamando. Então, na hora de dormir... dá baile. (...) Hoje, ela dormiu duas vezes de manhã... meia hora cada vez. E eu acho que eu levei um tempão prá fazer ela dormir... mais de meia hora... (...) Foi um baile!”

“E ela chora. Mas chora, mesmo. (...) É um choro forte de nenê, (...) brava.”.

Necessidade de companhia:

Segundo a mãe, Nisete *“sempre foi muito grudada comigo.”*

A educadora Maria também faz comentários, nesse sentido:

“Diz que a mãe trazia ela na escola (...) e que ela tá muito acostumada com pessoas em volta. Então, eu acho que vai ser um pouco difícil prá ela tá acostumando de eu, por exemplo, sair de perto. (...) A mãe dela falou que ela não fica sozinha. (...) Ninguém deixa chorar. (...) Ela já tá acostumada com aquela presença quase que constante.”

Expectativas:

Todo esse quadro leva Zilda a traçar suas expectativas com relação a Nisete:

“É uma coisa que você leva um tempo prá entrosar, prá você tá percebendo o jeito da criança. Eu acho dois, três dias, é meio difícil. Só mais um tempinho que a gente precisa... Que eu preciso. (...) Eu tenho que ter paciência. Tem que dar dá um tempo prá criança.”

O comportamento de choro de Nisete promove, ainda, um questionamento da sua expectativa inicial com relação ao caso: *“Pelas crianças que eu já cuidei, eu acho que ela é muito pequenininha prá tá com essa atitude.”*

Finalmente, a mãe também relata como percebe esse processo:

“Ela tem que se adaptar mesmo. É importante, para ela, que ela esteja um pouco longe de mim. (...) Então, acho que ela tinha que passar por essa fase. Acho que pensando assim me deixa tranqüila.”

Assim, a partir do terceiro dia de frequência, as várias redes estabelecidas e articuladas entre si assumem, de certa forma, uma configuração mais estabelecida. Elas fazem com que a situação se agudize, já que o afastamento da mãe do ambiente da creche se concretiza, exacerbando as reações da criança. A (re)construção das várias relações e práticas seguem seu rumo dentro das novas condições colocadas.

No entanto, soluções aos problemas não são prontamente tomadas. Há vários impasses como com relação ao aleitamento materno, já que este procedimento está assentado em uma complexa rede de elementos contraditórios e conflitantes, referentes às diferentes pessoas envolvidas. Assim, por exemplo, o aleitamento pela mamadeira é estimulado e promovido pelas educadoras (para conter o choro de Nisete), rejeitado pela criança, contra-indicado pelo médico e nutricionista, resistido pela mãe. A situação implica, portanto, em múltiplas perspectivas, em diferentes necessidades, emoções, compreensões, temores, pressões, levando a uma contínua negociação da parte de todos e cada um dos envolvidos. Essa negociação se dá através de diferentes recursos pessoais (cognitivos/afetivos, verbais/não-verbais) e de maneira contínua e cotidianamente, através da coordenação de papéis que se estabelece entre os vários participantes, regidos pelo choro - muitas vezes quase lancinante - de Nisete, que se prolonga pelo primeiro mês de frequência da criança na creche.

Dois meses após o ingresso

Nisete está, aproximadamente, com sete meses e meio de idade. Zilda comenta sobre a criança: *Eu achei que ela teve um desenvolvimento muito grande. Que ela tava só deitadinha, parecendo uma tetéinha, um nenezico. (...) E, agora, tá conseguindo ficar sentada, quase que*

sem escorar, sem nada, algum tempo. Tá com o pescocinho duro, sentadinha. Precisa ver como que mudou”.

Dois meses após seu ingresso, a criança já dorme bem, aceita a mamadeira e construiu um vínculo com a educadora, como o resumo de uma cena de vídeo registrada nessa época nos revela.

“Zilda e Nisete estão sentadas no colchão. A educadora põe Nisete em pé, em seu colo, e as duas se encontram uma de frente para a outra. Zilda a balança, com suavidade, ao som da música. Nisete olha para o rosto de Zilda, sorri e mexe-se toda, balançando agitadamente seus braços para cima e para baixo. Depois, Zilda, na mesma posição, faz de conta que perdeu o apoio das costas de Nisete, que vai para trás com suavidade. Zilda a ampara e a traz para cima, novamente (três vezes). Zilda interrompe esses movimentos e começa a conversar com uma outra criança, localizada perto dela, no colchão. Nisete permanece olhando fixamente a educadora e leva sua mão ao rosto da mesma. Zilda pára de falar com o outro e segura as mãos de Nisete. Apoia a criança, então, pelas mãos, firme em pé, e a balança ao som da música, sorrindo-lhe francamente. Nisete a olha, sacode o corpo e sorri um largo sorriso.”

Marcela comenta sobre o comportamento da filha com a educadora:

“O comportamento dela tá bem mais solto. Não tá tão grudada mais em mim, vai com as outras pessoas. (...) A Zilda tá abismada. Fala que ela olha prá ela, dá aquelas gargalhadas altas, se joga prá ela. (...) Que bom, né. Porque a gente fica até tranqüila, quando sabe que fica bem”

Por outro lado, a mãe diz: *“Eu tava até preocupada (...) dela desacostumar muito de mim. Mas não! Hora que eu chego na creche... ela olha prá mim, abre aquela... chora, chora, chora até pegar ela no colo. Parece que é automático. Pára! Parece aquelas manhas. Então, eu não sei se deixo um pouco mais tranqüila.”*

Como referido, na discussão do trecho anterior, as mudanças na condução do caso ocorreram de forma lenta, em função de vários impasses resultantes das diferentes e, mesmo opostas perspectivas e expectativas das pessoas envolvidas. Apesar da lentidão, diante da contínua e cotidiana negociação entre os vários participantes, verifica-se que, dois meses após o início da frequência na creche, Nisete permanece bem no ambiente. Ela alimenta-se sem problemas (mama na mamadeira), dorme com facilidade e entretém-se mesmo na ausência da

mãe, tendo construído um vínculo afetivo com as educadoras. Pode-se dizer que a criança se encontra adaptada e que as educadoras estão satisfeitas com o desenrolar do processo.

Porém, essa situação não é vista de forma totalmente positiva por todos os participantes. Pela perspectiva da mãe, será justamente esse bom comportamento de Nisete na creche que será colocado em figura, fazendo com que novas significações sejam construídas, as quais fazem com que Marcela ingresse em uma nova situação de ambivalência, re-estruturando as relações. Deste modo, por um lado, essa melhora do choro e a evidência da construção da relação afetiva de Nisete com as educadoras tranquiliza a mãe, que se atormenta menos com o sofrimento da filha. Por outro lado, é esse mesmo bom comportamento e essa relação afetiva da criança com as educadoras que incrementam novos temores em Marcela. Assim, como apontado pela mãe, na segunda semana de frequência, a *“ligação com ela (...) agora é pela amamentação”*. Dessa forma, a aceitação da mamadeira pela criança promove na mãe sentimentos de possíveis distanciamentos com a criança e, até mesmo, de rupturas na relação. Além disso, desperta o medo de perda de amor da criança, o qual é diariamente conferido, através das reações com que a filha a recebe, em seus reencontros. Essas novas significações levam a novos investimentos da mãe, tanto do reconhecimento do amor pela criança, como da competitividade do relacionamento de Nisete com as educadoras. Através de outros trechos do caso (não apresentados aqui), foi possível identificar que uma forte situação de conflito acaba sendo estabelecida, em especial com uma das educadoras, a qual se prolonga pelos próximos seis meses, pelo menos. Assim, a boa adaptação de Nisete ao ambiente, promove rearticulações nas redes de significações das várias pessoas, pelos significados, sentimentos de cumprimento da função e temores que brotam nessa situação.

Iraídes ingressa na creche onde sua mãe Sara trabalha

Primeiro dia de frequência

Como descrito anteriormente, à página 7, Iraídes começou a freqüentar o ambiente de cuidados e educação coletiva, aos nove meses e meio de idade. Sua mãe Sara trabalha como auxiliar de enfermagem nessa mesma creche e mostrou-se favorável ao ingresso da filha.

Antes de começar a freqüentar a creche, Iraídes foi cuidada no ambiente doméstico. Durante os quatro primeiros meses, pela mãe, que se encontrava em licença maternidade. Depois de encerrada a licença e durante os próximos cinco meses, pela babá. Após isso, ingressou na creche onde Sara trabalha.

No primeiro dia de frequência à creche, Iraídes chega com a mãe e a babá. Será esta última que a acompanhará na adaptação, a quem claramente a criança estabelece uma relação

afetiva. Iraídes é negra, miúda, mais para magra. Ela tem uma expressão séria, olhos grandes e vivos. No momento da chegada, a mãe está com a filha no colo, a criança estando posicionada de costas para ela, olhando ao redor. Sara chega muito sorridente ao ambiente, cumprimenta as educadoras e fala com algumas crianças que se encontram no chão. Anda até o centro da sala de atividades e coloca Iraídes sentada no chão, em frente a um brinquedo. Senta-se próxima a ela, posicionando-se às costas da filha. Iraídes pega o brinquedo e o manipula, sem olhar para a mãe. Minutos depois, a mãe sorri, beija a cabeça da filha e se levanta. A babá senta-se no mesmo local da mãe. As duas conversam e, depois, a mãe se retira. Cenas de vídeo, ao longo do dia, mostram que Iraídes permanece tranqüila e atenta ao ambiente, olhando os adultos e as crianças ali presentes, manipulando diversos brinquedos que se lhe apresentam.

O caso de Iraídes revela um processo de adaptação bastante diverso do de Nisete. Como ponto de partida, a mãe tem uma concepção favorável à frequência da filha na creche. Baseada naquela concepção, propõe-se a compartilhar os cuidados de sua filha com as educadoras, favorecendo o entrosamento da criança no novo ambiente que passa a frequentar. Também, Sara intermedeia de forma positiva os primeiros contatos com as educadoras responsáveis pelos cuidados de Iraídes na creche.

Ainda, Sara procura reduzir, para a criança, o foco no adulto conhecido. Esse comportamento é sugerido tanto pela forma com que segura a filha ao colo (criança virada de costas à mãe e de frente ao ambiente), como da posição em que se senta, em relação à criança (às suas costas). Essas atitudes destacam como figura, para a criança, o novo ambiente, as outras pessoas e os objetos; e, colocam como pano de fundo a presença da mãe ou babá. Aparentemente, o adulto conhecido estaria mais como apoio à exploração do novo ambiente.

Um elemento de destaque é que, dada à duplicidade de papéis exercidos por Sara, no ambiente da creche (mãe e auxiliar de enfermagem), é a babá quem faz o acompanhamento da criança durante a primeira semana de frequência.

Iraídes e sua incessante busca pela mãe

No segundo dia, Iraídes chega no colo da babá, que coloca a criança no chão, dando-lhe uma bola. Iraídes olha ao ambiente e às outras crianças próximas a ela e, de tempos em tempos, olha para a babá (às suas costas), sorrindo-lhe.

Em determinado momento, vê-se a criança sair engatinhando pela sala, indo em direção à mãe. A presença de Sara no ambiente deve-se ao fato dela exercer o papel de auxiliar de

enfermagem na creche, atuando e freqüentemente se encontrando presente no ambiente de cuidados da filha. Com a aproximação de Iraídes, Sara diz sorrindo: *“Você me encontrou? Eu tão quietinha aqui e você me achou?!”* Iraídes apóia-se na mãe e fica em pé, segurando-se, depois, na estante, enquanto mexe na cortina. Quando a criança se encontra firme, a mãe se levanta e se afasta.

Minutos depois, Iraídes pára de mexer na cortina, olha ao redor, senta e sai novamente engatinhando em direção à mãe. Esta se encontra afastada, sentada no chão, com outro bebê ao colo. Iraídes chega até ela, apóia-se na mãe e na outra criança e sobe no colo de Sara, o que faz com que o outro bebê se sente no chão. Pouco depois, a mãe de Iraídes coloca a filha no chão, ao lado da outra criança, dando às duas uma caixa cheia de objetos. Minutos após, sai do ambiente, movimento que é acompanhado pelo olhar da filha. Iraídes engatinha, então, em direção ao portãozinho por onde Sara saiu. Pouco depois, a mãe retorna e pega a filha no colo, sorrindo-lhe. Leva a criança até local próximo à babá, coloca-a no chão e afasta-se. Iraídes fica em pé, apoiada na estante, mexendo e olhando a cortina. Volta a sentar-se no chão e engatinha em direção à saleta de amamentação, onde a mãe se encontra conversando com uma outra mãe. Iraídes fica sentada, ao lado de Sara, mexendo em objetos.

Comentando sobre a adaptação da filha, Sara diz: *Eu acho que a Iraídes tá se adaptando. E, ainda, refere que a filha freqüentar a creche implica que “toda hora ela tá me vendo. É uma novidade pra ela que é uma coisa bárbara! Ela me olha assim... Ela fica, “Mamãe”. Todo dia, toda hora.”*

Segundo Sara, essa é *“uma situação pra ela diferente. Muito diferente. Ela nunca me teve... Após os quatro meses, ela nunca me teve o dia inteiro. A num ser, fim de semana (...). Iraídes tá insegura porque é novo. Também é novo pra mim! Eu tô com a Iraídes, ali, onde eu trabalho!”*

Para a mãe, o fato de Iraídes estar na creche *tem dois lados*. Por um lado, ela ir à creche é um ganho, porque (...) quando eu pegava a bolsa e a Dalila (irmã) pegava a bolsa dela, ela já sabia que a gente tava indo. E ela chorava mesmo. (...) Agora, vem felicíssima. Então, eu acho que isso é (...) muito bom.

Então, pra ela é bom... Pra mim... porque eu tô vendo a Iraídes. (...) Eu sou mãezona que gosta de sentir parte por parte. (...) Sentir cheirinho, ver se tá tudo inteirinho. (...) Olhar, passar a mão, gravar curvinha. Adoro isso. E, agora, (...) eu posso, de vez em quando durante o dia, ir lá e sniffff... (cheiro) *“Ai, tá com meu cheiro! É esse cheiro”*.

Sara continua: *Agora... só que ela me vê pegando outras crianças. Então, (...) acaba sendo triste, porque ela me vê, mas ao mesmo tempo ela me vê com outro. E, aí, ela tem que disputar o meu colo junto com os outros. (...) Aquele que tá precisando mais é aquele que eu tô indo atrás. Então, é uma adaptação pra ela e pra mim.*

Em função disso, a mãe refere que *“ela tá ali (...) é ruim pra ela e é ruim pra mim, que ela tá me dividindo ali... (...) Porque, toda vez que eu entro, que eu pego uma criança, ela vem e aí eu acabo sentando e fico com as duas no colo. Ou, às vezes, eu coloco ela perto de mim e vou fazendo outras coisas. (...) E ela ainda é um bebê e bebê é muito egocêntrico. Então, (...) ela tá tendo que dividir uma mãe muito cedo, que é um troço esquisito dividir mãe. (...) Com irmão é difícil, imagina com outros que não tem nada a ver com a família”.*

E pra mim é ruim porquê? Porque me incomoda. Me incomoda, mesmo. Eu até compreendo que bebê é egocêntrico (...) e que tenho que ajudar ela nesse processo. Mas, na hora, é tanta coisa e tem tantas outras crianças solicitando, que eu não tenho tempo de racionalizar isso e tentar superar. (...) Cê sabe que a teoria, às vezes, fica meia complicada. Eu quero mais é que ela se acalme e que me deixe trabalhar. Bem isso! “Me deixa trabalhar! Num vem, não! Cê tá me atrapalhando” (risos).

Porém, ela diz: *Eu esperava pior. Eu achei que num ia dar conta disso. Mas acho que as coisas vão se encaixando. (...) Acho que também ela já tá entendendo que é mais ou menos por aí. Chega em casa, eu continuo com o mesmo ritmo de ficar com ela um tempão. (...) Ela tá entrando no entendimento que ali é diferente de casa. (...) Ali é um lugar de todo mundo. Então, ela tem que dividir com todo mundo”.*

Estes dados revelam que o caso tem uma particularidade que vai fazer com que o processo de adaptação das várias pessoas envolvidas se conduza através de rumos bastante diversos, contextuais e específicos. A particularidade do caso de Iraídes - e que difere da maioria dos casos de crianças que passam a freqüentar a creche - é que seu ingresso na creche, ao invés de promover a separação mãe - filha, acaba por promover a aproximação das duas, fazendo com elas passem a ficar juntas um maior número de horas por dia.

Essa aproximação de mãe-criança, no entanto, traz uma superposição de papéis sociais (mãe e auxiliar de enfermagem), a serem desempenhados pela mãe, no mesmo ambiente e tempo, envolvendo as mesmas relações (mãe - filha - educadoras), contendo funções contraditórias.

Nesse sentido, Sara passa a ter papéis sociais diversos que são atribuídos a / assumidos por ela, os quais carregam formas de ação e de relação, social e culturalmente regulados,

apropriados de forma pessoal, dentro dos seus contextos e condições de vida. De forma genérica, à mãe terá atribuído objetivos determinados, para cada um dos papéis (mãe e auxiliar de enfermagem), com atividades específicas, ritmos de ação, números de interlocutores, relação de autoridade, relação afetiva e profissional, etc., cada um impondo limites e possibilidades diversas nas relações entre as pessoas. Assim, o desempenho simultâneo, no mesmo ambiente, dos dois papéis, os quais apresentam características tão diferentes, leva a situações de conflito e confronto nas pessoas e nas suas relações.

O que se coloca, portanto, na situação é como exercer cada um dos papéis e qual a relevância de cada um deles, a cada momento, naquele ambiente. Nesse sentido, para Sara, estando no cenário da creche, seu papel profissional é destacado. O outro (papel de mãe), não é usual naquele ambiente. No entanto, este também é destacado pela presença regular da criança, pelas noções correntes de maternidade e, mesmo, pelas relações mãe-criança conforme são desempenhadas em outros cenários (casa). Esse papel é ainda destacado em função da idade da filha e de seu desenvolvimento, sendo que Iraídes não têm condições cognitivas para entender a complexidade da situação, fazendo com que certos elementos emocionais venham à tona, com o apelo pela presença da mãe. Com isso, Sara oscila e tem dificuldade de desempenhar ambos os papéis.

No caso, a mãe de Iraídes prioriza, na creche, um dos papéis (profissional), procurando construir uma forma de relacionamento com a filha, de modo a possibilitar o exercício daquele papel, naquele ambiente. Isso modifica a forma de relacionamento mãe-bebê, até então existente. Na dialogia da relação, isso leva a reações de choro por parte da criança e de procura pela mãe, com reações ao afastamento desta. Esse processo conflituoso, no entanto, não se limita à relação mãe e filha, mas engloba outras relações que se estabelecem no ambiente, acabando por promover reação de outras pessoas envolvidas – as educadoras e técnicas da creche – que procuram atuar e modificar o comportamento da mãe com relação à criança.

Duplicidade de autoridade nas relações mãe - educadoras

Comentando sobre a relação da criança no ambiente, Sara diz que Iraídes *já fez um monte de amizade. (...) Ela já se apegou demais no pai da Juliana, (...) Tão amissíssimos mesmo, tão de paixonite um pelo outro. (...) Ela tem uns apego com o Walter (cameraman). (...) A Diva... aquelas coisas de bater o olho, gostou, se apaixonou.*

Já a educadora Branca comenta como vê a reação de Sara na situação: *“Eu sinto que ela tá fugindo, um pouquinho. (...) “Mãe, cê foi falar oi pra tua filha?” E, ela, “Agora eu tô*

trabalhando. Depois eu vejo”. (...) Então, tô sentindo que ela (...) num quer ter muita intimidade, pra num ter problemas futuros”.

A nutricionista refere: Iraídes *“tem chorado bastante. (...) A mãe entra muito e sai muito de lá de dentro, então fica mais difícil. Aí que ela chora, depois que a mãe sai. Vai ter que dividir a mãe com outra criança. Tá difícil prá Iraídes. Pensa que dói? Dói.”*

Sara, ainda, diz estar preocupada com sua relação com as educadoras: *“Prá mim é diferente. Ser mãe de berçário é novo. E eu fico pensando: “Será que tá tudo certo?” Tô conversando com as meninas (educadoras) e elas acham que tá bem. Então, tá tranquilo. Tem que tá bem de acordo com elas, porque senão encaca”.*

Além disso, ela diz não saber *“até que ponto”* pode ir. Diz isso ao referir que gosta de chamar a filha de Jabiraca⁴¹, pois diz que a criança é *“encrenqueira”*. Segundo a mãe, este é *“um código meio familiar e que a gente coloca e se diverte com isso”*. Mas, *“elas (educadoras) ficam bravas comigo. (...) De vez em quando, a Branca me dá uma dura, me põe até pra fora: “Pode sair daqui. Cê tá xingando a minha criança”. E é uma coisa muito gostosa porque, (...) de certa forma, elas tão na defensiva da Iraídes. (...) Elas tão preocupadas, com medo (...) das outras crianças começarem a chamar a Iraídes de Jabiraca. (...) A educadora me colocou e eu acho isso importantíssimo. Eu acho lindo, maravilhoso, essas coisas. Mas eu vou continuar chamando ela de Jabiraca”* (em tom mais baixo).

A própria Branca conta sobre sua relação com Sara: *Esses dias, eu dei uma bronca na mãe... Eu acho que ela tem um pouco de medo da Iraídes ficar pegando no pé dela. Tem hora que a mãe entra no berçário e nem olha pra Iraídes. Já ela brinca com todas as crianças e a gente percebe que ela tá evitando de ter contato com a Iraídes. O contato que ela tem é bem assim “Ó, você agora tem que ficar aqui. Não dá!”. Aí, eu falei, “Ó, não é por aí. (...) Como que ela vai entender? Você vem aqui, brinca com todas as crianças e com ela não brinca! Por quê? Ela tem que entender que você pode vim brincar com ela, mas você tem que trabalhar. Num pode ficar com ela o tempo inteiro. Mas não é desse jeito que você vai demonstrar pra ela”. E esses dias até que deu uma melhorada. Eu conversei... Ela vai lá, brinca um pouquinho com a Iraídes. Mas a Iraídes tá um pouquinho assim, sentida. Eu sinto quando a criança fica meia manhosa”.*

Esses trechos revelam que, com relação às educadoras, com quem a mãe de Iraídes já trabalhava anteriormente, ocorre também uma alteração na coordenação dos papéis. Modifica-

⁴¹ De acordo com o Aurélio Ferreira (1968), significa bruxa, roupa velha ou malfeita.

se a relação e, mesmo, passa a existir uma duplicidade de autoridade. Quando o tópico é saúde, Sara é a pessoa mais competente; quando se trata da filha na creche, essa competência passa também pelas educadoras. Ainda, elementos da vida privada da mãe, os quais não faziam parte do cotidiano de suas relações com as educadoras, passam agora a fazer, gerando em Sara preocupações com o que ela faz e diz e o que as educadoras vão achar e como vão lidar.

Verifica-se, desta forma, que cada uma das pessoas envolvidas (adultos e criança) tem uma postura bastante ativa na situação, promovendo rupturas com o que é socialmente esperado e, mais especificamente, com o que o parceiro de interação traz como expectativa na relação. Dadas às dialógicas relações, ocorrem pressões no sentido de se reconduzir o outro ao exercício conforme esperado, com uma contínua negociação entre as partes. Essa negociação não pode ser entendida como se dando somente através de argumentações verbais, mas também através de ações, reações e práticas que são capazes de expressar insatisfação, desejos, expectativas e intenções, colocando o próprio bebê enquanto um interlocutor ativo e responsivo, continuamente contribuindo para reconstruir as relações dentro de novos limites e possibilidades.

Concluindo, pode-se dizer que, no caso de Iraídes, as alterações nas relações e comportamentos, a partir do ingresso na creche, não estão relacionadas à separação mãe – criança. Ao contrário, estão ligadas ao encontro e à permanência de mãe e filha juntas no ambiente específico de trabalho da mãe. Nesse sentido, a mãe como referência da criança, que usualmente é reduzida no ambiente da creche, passa a aumentar.

Apesar disso, este processo revela também estar relacionado à “divisão”. Porém, em outros casos, o processo estava relacionado à ampliação de relações, com a inclusão de novas figuras representativas, com as quais a criança passa a criar vínculos afetivos. Neste caso, a presença da mãe, com outros papéis a desempenhar, promove a divisão da atenção da mãe com relação à filha e às outras crianças. E, se em alguns dos outros casos, a autonomia em relação à mãe e a construção de novas relações chegaram a promover o temor da perda de amor do filho pela mãe, neste caso, é, não só esperada, como promovida e valorizada. A mãe de Iraídes entende que, a superação da filha ter na mãe a principal figura de apoio é a possibilidade dela (Sara) conseguir desempenhar seu papel profissional, naquele ambiente.

Assim, mãe, educadoras e crianças encontram-se em uma situação em que seus papéis, suas funções e suas formas de relações alternam-se como em um pêndulo, ora adquirindo destaque, ora perdendo-o ou diminuindo sua força de expressão. Nesse movimento, situações contraditórias e ambíguas se criam, levando a embates (provocando o choro e uma contínua

procura da mãe por Iraídes, com reação da mãe a essa situação) e a conflitos ligados às formas de relação com a criança e as educadoras.

A adaptação de Vera e os conflitos / confrontos relativos à sua saúde

Dois primeiros dias de frequência

Vera é um bebê de 10 meses de idade ao ingresso na creche e seus pais são estudantes universitários da área de saúde. Ela é um bebê bem gorducho, com rosto e corpo bastante volumosos, olhos bem escuros e vivos. Vera engatinha com firmeza, com facilidade fica em pé com apoio, apresenta um alto nível de expressividade - sorri, balbucia com frequência e em tom forte, balança a cabeça negativamente quando não quer uma coisa, faz cara de choro quando se incomoda com algo (mas não chega propriamente a chorar).

Cenas do primeiro dia mostram Vera e sua mãe (Ana) sentadas no colchão, enquanto Vera brinca com objetos ao seu redor, interessando-se, ainda, pela criança (Nisete) deitada ao lado.

Ana introduz a filha às educadoras, oferece-lhe brinquedos, ajuda a filha a pegar o móvel que ela não alcança, etc. Todas essas atividades são sempre acompanhadas por falas da mãe dirigidas a Vera (*A cobrinha!... Ih! Tá alto?... A nenê! Cadê a nenê, filha?... Vai lá, filha!... Olha que lindo, filha!* etc.).

Em alguns momentos, um brinquedo é utilizado para Ana e filha brincarem juntas. Em outros, a mãe somente observa a filha, estimulando-a a afastar-se dela (*Vai lá nos brinquedos, filha! Vai!*). Vera mama deitada no colchão, segurando sozinha a mamadeira.

No segundo dia de frequência, Ana e filha chegam atrasadas, sendo que a mãe, quase que imediatamente, passa a filha para o colo da educadora Mirtes, para o qual Vera vai sem oferecer qualquer resistência. Vê-se, depois, Ana circulando pelo ambiente, longe da filha, conversando com a educadora ou permanecendo sentada no chão, observando a criança engatinhar e mexer em brinquedos, encontrar outras crianças e adultos (dentre pais e educadores). Ao final do período, quando leva a filha embora da creche, de forma sorridente, leva a criança para falar “*tchau*” à educadora e para as outras pessoas presentes.

Segundo Mirtes, “*a imagem que eu tive da mãe da Vera... (...) Eu olhei pra ela e falei, "Nossa! Tô ferrada! Primeiro filho, mãe nova, estudante. (...) Essa mulher, ela vai me desconfiar até! Ela vai me questionar tudo!" E num foi. Eu acho que ela captou super bem tudo o que foi passado pra ela na creche. A educadora Branca diz, ainda, que a mãe é super tranquila*”.

Esse caso nos traz outros elementos para refletir sobre os processos de adaptação. Inicialmente, apesar de não termos dados de entrevista da mãe, verifica-se, através de cenas de vídeo, que Ana e a criança encontram-se bem no novo ambiente. Ambas permanecem tranquilas, exploram o novo espaço e os objetos ali presentes, entram em contato com as educadoras e as outras crianças. Ainda, apesar de não ter sido apontado no texto acima, o estudo possibilitou verificar que, desde o início da frequência, a mãe delegava os cuidados da filha às educadoras, à creche. Desde o primeiro dia, são as educadoras que dão banho e comida à Vera e a fazem dormir. Conflitos como aqueles dos familiares de Nisete, permeados de dúvidas quanto à adequação da creche enquanto promotora de bons cuidados à criança, não emergem na situação, não conduzindo a uma esquivas do compartilhamento dos cuidados da filha com as educadoras. Conflitos como os de Iraídes e de sua mãe, cujo ingresso na creche promove a construção de novas formas de relação naquele ambiente, dada à duplicidade de papéis, também não ocorrem.

É interessante destacar, ainda, que Vera e sua mãe Ana também iniciam a frequência à creche, após período de férias letivas da mãe, quando as duas haviam permanecido intensamente juntas (do mesmo modo que Nisete). E, também, que, apesar da rotina e das práticas de cuidados se alterarem, com novas relações sendo construídas, não se nota um estranhamento na situação, não parecendo haver problemas com a adaptação ao novo ambiente e à nova situação de vida de mãe – bebê.

O episódio de conjuntivite e o afastamento temporário e compulsório da creche

Uma semana após o ingresso na creche, a criança apresentou um quadro gripal, que se estendeu por 10 dias, sendo, posteriormente, considerado como um quadro alérgico. Branca comenta como os familiares reagiram à doença da filha: *“Parece que o pai num admite que a criança fique doente. (...) Cada vez que a menina fica doente, o pai quase derruba a casa”*.

Durante esse mesmo período, Vera apresentou conjuntivite. Como norma dessa creche, criança com conjuntivite é submetida a afastamento compulsório da creche, até sua melhora. Assim, segundo Branca, *“a hora em que a mãe veio visitar a filha, a gente pediu pra ela levá a menina embora. (...) (Mas a Ana) tinha que fazer prova! Não podia ficar com a filha em casa. Daí, teve que levar a menina pra faculdade. Realmente, deve ter sido muito difícil”*.

De acordo com a educadora, *“no dia em que ela foi afastada da creche, (...) a mãe tava tão revoltada. Mas tava quase soltando fogo pelas ventas”*. Ainda, a educadora Mirtes, referindo-se a comentários da mãe, explicita como esta compreendeu o episódio. Segundo a

Ana, antes de entrar na creche, a filha *“nunca tinha tido nada. E uma vez que pegou conjuntivite na creche, não tinha porque afastar”*.

A criança se afasta, recupera-se e retorna à creche, dali a quatro dias.

Com o passar do tempo, ocorrem novos eventos - episódios de doença - que acabam por resultar na construção de novos sentidos da situação e por promover conflitos relacionados à frequência à creche. Esta passa a ser revista pelos pais e considerada a partir da lógica e da perspectiva de setores da saúde, os quais usualmente criticam tal forma de cuidado.

Com relação a essa situação, alguns aspectos cabem ser destacados. Um primeiro refere-se ao lugar / posição de onde os pais olham esses eventos. Isto é, eles o olham enquanto pessoas vinculadas à área da saúde (mesmo que, como universitários), onde o adoecer é visto como algo patológico a ser evitado.

Além disso, o episódio da conjuntivite revela também que, apesar da creche tratar-se de uma instituição de educação infantil, ela está fortemente marcada por discursos médicos, tendo regras de funcionamento guiadas por concepções médicas específicas. No caso, trata-se da norma relacionada à conjuntivite, a qual é considerada altamente contagiosa, exigindo o afastamento temporário e compulsório da criança, daquele ambiente. Tal normatização tem um caráter impositivo, sem condições de negociação pela família, que é obrigada a assumir os cuidados da criança nessa situação. Assim, a despeito da mãe, naquele mesmo período do dia, participar de outros ambientes (faculdade), desempenhar outros papéis (estudante) e atividades (aulas), ter outras responsabilidades e deveres (prova), ela vê-se na situação de ter de articular e desempenhar simultaneamente diversos papéis sociais (mãe / estudante), um deles (cuidado da filha) sendo realizado em ambiente não adequado para esse fim.

Esse arranjo de elementos faz com que as várias redes de significações sejam rearticuladas, disponibilizando novos discursos à situação, os quais configuram-se enquanto novas “lentes” para olhar à frequência à creche. Nesse sentido, por um lado, a mãe negando discursos médicos, questiona o adequado cumprimento das funções pela creche, já que, para ela, a creche não cumpre com seu papel de cuidados da criança (na medida em que afasta sua filha).

Por outro lado, no mesmo episódio, a mãe passa a fazer uso de um discurso médico amplamente disseminado na sociedade - de que a creche é um ambiente com alto risco de doenças infecciosas. Tais discursos aparecem na fala de Ana quando esta refere que antes de começar a frequentar a creche, a filha nunca havia ficado doente. Importante mencionar que esse dado conflita com informações dadas pela mãe na entrevista de matrícula, quando referiu

que Vera havia tido vários episódios de doença, no ambiente doméstico. De qualquer maneira, essa forma da mãe interpretar a situação faz com que lance diferentes olhares à creche, re-arranjando as relações creche – família.

O afastamento definitivo de Vera da creche

Cerca de um mês após esses episódios, a criança apresenta novo quadro de gripe, com um episódio de febre, o qual foi medicado na creche, com dipirona. Nos dias seguintes, a criança não é levada à creche. Segundo Mirtes, *“a Vera tá doentinha, peitinho cheio, carregado. E, aí, a mãe começou a tratar com homeopatia. A homeopatia é processo demorado. E, agora, ela tá tendo febre e o médico com quem ela tá tratando não autorizou... Enquanto, pelo menos, ela persistir com a febre, ela vai ficar em casa”*

Duas semanas após, ocorre a desistência da vaga na creche. As entrevistas trazem comentários referentes à retirada definitiva da criança da instituição.

Segundo Branca, *“a mãe começou a tratar da filha com médico homeopata. E, (...) o médico é radicalmente contra creche. (...) Agora, eu não sei se tudo isso já era intenção de tirar e tava com o pretexto.”*

Além disso, Mirtes conta que a Ana alegou *“que a auxiliar de enfermagem medicou a menina com analgésico... antitérmico. E a menina tava começando fazer homeopatia e não podia.”* Mas, segundo essa educadora, *“ela (a mãe) se esqueceu que a única que sabia da homeopatia era ela (mãe). A creche não podia adivinhar. Ela (a mãe) não tinha avisado, até então, quando foi medicada. (...) E não consultaram ela e já deram remédio alopático.”*

A educadora, ainda, refere que *“quem tá fazendo questão mesmo é o pai. (...) Diz que foi o pai que não quis que ela ficasse mais, porque ela ficou doente. (...) Inclusive, ele queria até que a mãe largasse a faculdade, pra cuidar da menina. (...) Aí, ela conseguiu alguém. (...) A mãe dela (avó materna) saiu do serviço pra ficar com a neta. (...) E a criança super bem. (...) Agora que tava tudo bem, porque ficou doente... Aí, revoluciona a família inteira.”*

Finalmente, a psicóloga diz: *“Em termos de condições, ficou claro que a criança ia tá bem protegida e bem cuidada. (...) Fica aquela coisa, que a gente acredita que criança em creche consegue desenvolver mais determinadas coisas... a gente acredita enquanto projeto educativo. Nesse sentido, eu fico mais triste. Mas, também, eu falo: “Por mais que seja curtido pra criança, ela ficar quatro anos com um pai que fica o tempo todo questionando se está sendo bom pra ela?!” Não sei se é bom.”*

A análise do caso revela que, mais uma vez, discursos vindos de outras áreas do saber (medicina) estão presentes e concretamente circunscrevem o desenvolvimento da situação. Aqueles discursos advêm do papel e das concepções do médico, para quem a criança deve permanecer fora da creche, enquanto apresentar febre. Mais do que isso, ele é contra a frequência da criança na creche. Esses discursos ecoam nos e fortalecem os discursos dos familiares, que já estavam insatisfeitos com a permanência da filha na creche, levando ao desfecho da retirada de Vera da instituição.

Porém, com a retirada da creche, novas perspectivas são exigidas para a resolução do caso. Passa a primeiro plano a necessidade de encontrar alguém para cuidar de Vera em casa. Essa situação leva a uma série de negociações entre os interlocutores diretos (pais), das quais as educadoras e a creche são alienadas, passando a incluir novos participantes (a avó). Assim, re-articula-se o grupo e as redes de significações que tratam da questão dos cuidados de Vera.

De modo a organizar a situação, o pai solicita que a mãe desista de suas perspectivas profissionais (ao menos temporariamente), dando prioridade à filha. Desse modo, o pai recupera discursos tradicionais da sociedade relacionados à maternidade. Em outras épocas, lugares e/ou pessoas, esse discurso poderia representar uma importante alavanca para a saída da mãe da faculdade e sua dedicação exclusiva aos cuidados dos filhos. Porém, múltiplos discursos estão presentes e circulam na situação, sendo que alguns deles competem e se confrontam com aqueles, especialmente os que apontam na direção da mulher / mãe profissional. Portanto, no contexto contemporâneo, Ana se recusa a abrir mão do seu papel profissional, permanecendo na faculdade. Busca, assim, novas formas de garantir os cuidados e a educação no ambiente doméstico. Nesse sentido, a avó da criança deixa seu trabalho, para ocupar aquela posição.

Concluindo a discussão desse caso, entende-se que, vários podem ser os olhares ao processo de adaptação de Vera. Para as educadoras e demais membros da creche, há uma não-adaptação dos familiares nesse ambiente, que leva à ruptura com a creche. Para os pais, a adaptação advém justamente dessa ruptura.

Discussão

Análise dos diversos estudos ligados à adaptação revela que, a partir da utilização da perspectiva da *Rede de Significações*, houve uma transformação na forma de encarar o processo em estudo.

Assim, a meta inicial do Projeto Integrado *Processos de adaptação de bebês à creche* era realizar o “registro e a análise dos processos de adaptação de bebês, seus familiares e as

educadoras, desde o início da frequência à creche, até quando se julgar que esse processo já estabilizou” (Rossetti-Ferreira, 1994) (grifo nosso).

Desta forma, entende-se que, à princípio, estava implícita no trabalho a noção de adaptação como coloquialmente utilizada na língua portuguesa, a qual carrega o sentido de um processo contínuo e sensível a influências internas e/ou externas, a partir do qual deve ocorrer o *ajustamento de um organismo, particularmente o Homem, às condições do meio ambiente*; ou ainda, que deve *tornar-se apto, pôr-se em harmonia, adequar-se, amoldar-se, acomodar-se* (Ferreira, 1988). Essa noção, no entanto, não parte somente do senso comum, mas também se baseia em vários autores da Psicologia do Desenvolvimento.

Com esse sentido, os pesquisadores buscavam investigar a qualidade do evento adaptação (de mal adaptado para bem adaptado), acompanhando-se o processo e seu desfecho, o qual implicava em uma trajetória definida da qual, por fim, o bebê, os familiares e as educadoras iriam ficar bem, iriam alcançar uma harmonia e integração naquele ambiente, seriam capazes de se tornar aptos a participar do ambiente da creche, sem tanto sofrimento.

No entanto, a análise do material empírico, amparada pelo novo paradigma teórico-metodológico da *Rede de Significações*, promoveu uma superação das noções dos processos de adaptação e de desenvolvimento contidas em outros paradigmas, sendo levadas para além daquelas noções.

Assim, a adaptação pode ser conceituada como um processo que se inicia mesmo antes da criança entrar na creche, quando os pais estão pensando na melhor opção em relação ao futuro de seu filho(a). Porém, a partir do momento em que as crianças e suas famílias começam a frequentar a instituição – com ambiente, rotinas, horários e pessoas diferentes daquilo que elas já conheciam –, levam-nos a enfrentar desafios concretos buscando uma integração progressiva ao novo ambiente. Esse é um processo do qual, além das crianças pequenas, as famílias e os educadores também participam, e no qual mudanças podem vir a ser percebidas nas ações, emoções e concepções de cada um dos membros dessa relação.

Apesar disso, a adaptação não necessariamente implica em que a situação promova reação de estranhamento às transformações nas condições de vida das pessoas. Em função da articulação de um conjunto de elementos, as mudanças podem vir a ser vivenciadas sem maiores transtornos pessoais e relacionais.

Além disso, compreendemos que a adaptação, de maneira alguma, é individual. Ela é sempre dialógica, e portanto relacional, contextualizada e tendo base em elementos sócio-culturais, historicamente construídos. Com isso, investigar a adaptação implica em olhar às múltiplas perspectivas com que uma determinada situação é entendida / vivenciada pelos seus

diversos participantes. Portanto, impõe-se a identificação dos vários sentidos, os quais circulam na situação e que podem vir a se contrapor e a se confrontar.

Ainda, a adaptação não representa um processo que se encerra, mas que permanece em transformação, a partir da sucessão de eventos, da aquisição de novas habilidades, da emergência de novos significados ou da co-construção e re-construção das relações entre as pessoas. Dialogicamente, mudanças no comportamento de um parceiro promovem a re-estruturação dos elementos referentes às redes de significações de cada uma das pessoas envolvidas, os quais podem desencadear novos eventos, conduzindo à disponibilização / construção de novas significações / habilidades / relações nas pessoas envolvidas, levando a novas modificações dos comportamentos e das relações. Também, dado ao seu caráter relacional, a adaptação de uma das pessoas envolvidas pode implicar na não-adaptação de outros, e vice-versa.

Finalmente, falar de adaptação não implica em se pensar a adequação ou o amoldar-se à situação. O desenrolar de um processo pode seguir por caminhos totalmente inesperados e, ainda, conter desfechos que caminham no sentido da ruptura com a situação atual. Nesse sentido, a não-adaptação para uns pode significar a adaptação para outros.

Capítulo 8 - ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES INFANTIS COLETIVOS COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO¹

Mara I. Campos-de-Carvalho, Joseane A. Bomfim & Tatiana N. de Souza

...el comportamiento depende más de la percepción de la realidad que de la realidad misma. (Moreno, E. & Pol, E., 1999, Presentación).

El espacio no tiene un sentido meramente funcional. Es el resumen de la vida y las experiencias públicas e íntimas. La apropiación continua y dinámica del espacio da al sujeto una proyección en el tiempo y garantiza la estabilidad de su propia identidad. (Pol, E., 1996, p. 45)

Estas poucas linhas de Pol, pesquisador espanhol na área da Psicologia Ambiental, expressam resumidamente, sob o nosso ponto de vista, uma concepção de comportamento e espaço, permitindo-nos introduzir o conteúdo deste capítulo sobre a relação entre organização do espaço em creches e comportamentos infantis.

O objetivo geral do presente capítulo é discutir este tema sob a ótica da perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações (*RedSig*), cujo foco é o processo de transformação ou de constituição da pessoa no contexto, este também em transformação. O objetivo específico é, ao apontar as relações existentes entre nossas pesquisas (organização do espaço e comportamentos infantis) e a proposta da *RedSig*, evidenciar o papel da organização do espaço como constitutivo da *RedSig*; nossos estudos empíricos, desenvolvidos no micro-contexto creche, explicitam a constituição de significações diferentes do espaço, à medida que se modifica o arranjo espacial do local.

A proposta da *RedSig*, em nossos estudos, está sendo utilizada na interpretação dos dados analisados. Portanto, tem se colocado como uma proposta teórica, e não metodológica, desde que não gerou seja as questões específicas investigadas em cada estudo (derivadas de uma perspectiva ecológica), seja a metodologia de coleta de dados (experimentação ecológica, proposta por Bronfenbrenner, 1977 e 1979).

Não cabe no escopo do presente capítulo apresentar uma descrição detalhada da abordagem ecológica em psicologia, havendo já uma ampla literatura sobre este tema (por exemplo, Bronfenbrenner, 1977, 1993, 1995; Bronfenbrenner & Crouter, 1983; Campos-de-Carvalho, 1993, 1998; Moore, 1987; Stokols, 1978, 1990; Valsiner, 1987; Valsiner & Benigni, 1986; Wohlwill & Heft, 1987). Iremos pontuando as características que se fizerem necessárias, à medida que avançamos no conteúdo deste capítulo, tendo em vista nossos objetivos. Chamamos atenção, também, que na literatura sobre abordagem ecológica, muitas vezes os termos *ambiente*, *contexto* e *meio ambiente* são usados intercambiavelmente. Tendemos a utilizá-los desta maneira em nossos manuscritos.

Este capítulo focaliza os seguintes tópicos: (1) visão de desenvolvimento humano; (2) noção de espaço; (3) apropriação do espaço; (4) nossas pesquisas; (5) conclusão.

Visão de desenvolvimento humano

Nossa visão de desenvolvimento humano, baseada numa perspectiva sistêmica e ecológica, enfatiza a relação bidirecional e interdependente entre pessoa-ambiente. De acordo com Bronfenbrenner (1993, 1995), desenvolvimento implica em processos através dos quais as propriedades da pessoa e do ambiente interagem, produzindo tanto continuidade quanto mudança nas características da pessoa durante o curso de vida, no modo como ela percebe e negocia com seu ambiente; isto é, mudança e constância nas suas capacidades em descobrir, manter ou alterar as propriedades do ambiente, as quais, por sua vez, também exercem influência nas características da pessoa.

O desenvolvimento humano ocorre durante todo o ciclo de vida “através de processos, progressivamente mais complexos, de interação duradoura e recíproca entre um ativo organismo biopsicológico em evolução e pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato.” (Bronfenbrenner, 1995, pp. 620). Ambos os domínios – pessoa e ambiente – possuem propriedades mutáveis e interdependentes, tanto intra domínio como entre os dois domínios. É a interdependência ou reciprocidade entre estes dois domínios que caracteriza a bidirecionalidade pessoa-ambiente, um domínio exercendo influência no outro (Bronfenbrenner, 1993).

A *pessoa*, um organismo biopsicológico complexo, em crescimento e ativo, é caracterizada por um complexo sistema integrado de processos psicológicos (cognitivos, sociais, afetivos, emocionais, motivacionais), os quais operam em interações mútuas. A pessoa possui suas próprias características instigadoras de seu desenvolvimento, aqueles atributos que são mais prováveis de afetar (para melhor ou para pior) o curso do crescimento psicológico, embora não determinem de modo algum este curso, pois sua influência depende de outras forças e recursos do sistema ecológico total. São aquelas características pessoais que induzem (ou inibem), sustentam e encorajam processos de interação entre a pessoa e os seguintes aspectos de seu contexto imediato: (a) as outras pessoas ali presentes e (b) aspectos físicos e simbólicos daquele contexto que convidam e permitem, ou inibem, tanto uma interação mais contínua e progressivamente mais complexa, como o engajamento em atividades naquele contexto imediato (Bronfenbrenner, 1993).

Tais características são, simultaneamente, pessoais e sociais, pois com elas a pessoa responde ao ambiente e provoca respostas das outras pessoas que estão ao seu redor

(Bronfenbrenner, 1993, 1995; Tudge, Gray e Hogan, 1997). Por exemplo: um bebê irrequieto versus um bebê calmo ou tranquilo; um bebê que gosta de colo versus outro que não gosta; atratividade física; hiperatividade versus passividade. Outras características pessoais instigadoras do desenvolvimento tendem a emergir seqüencialmente durante a infância, refletindo níveis progressivamente mais complexos de funcionamento psicológico: responsividade² seletiva (diferenças individuais na disposição motivacional em reagir, em ser atraído e em explorar aspectos particulares do ambiente, tanto físicos como sociais); tendência para engajamento e persistência em atividades progressivamente mais complexas, tais como atividades que elaboram, reestruturam e criam novos aspectos em seu ambiente, tanto físico como social e simbólico; sistema de crenças sobre a relação de si próprio com o ambiente, especialmente crenças sobre o próprio poder de modificar o mundo.

A conceituação de *ambiente* ecológico de Bronfenbrenner (1977, 1979, 1993; Bronfenbrenner & Crouter, 1983) é ampla, referindo-se a um conjunto de quatro sistemas interdependentes, abrangendo desde os contextos imediatos³ dos quais a pessoa participa, por ex., escola, creche, igreja, casa, local de trabalho (*micro e mesosistema*), até estruturas sociais específicas e contextos mais amplos, nos quais os ambientes imediatos estão imersos, tais como os meios de transporte e de comunicação, os serviços de saúde, os sistemas de crenças vigentes, os sistemas econômicos, educacionais, políticos e legais (*exosistemas / macrosistemas*).

Bronfenbrenner (1993) também se refere a características instigadoras do desenvolvimento em relação ao *ambiente*, que seriam fatores presentes em cada um dos quatro sistemas ambientais, desde o contexto imediato ao distal, tais como recursos materiais, físicos e sociais, a estabilidade destes recursos, em que medida estão organizados ou desorganizados, etc.. Tudge, Gray & Hogan (1997) nos dão exemplos claros: os aspectos físicos, sociais e simbólicos, presentes numa família (*microsistema*), geralmente se transformam logo após o divórcio do casal, tornando a família temporária e relativamente desorganizada e com menos recursos; uma sociedade (*macrosistema*) pode se desorganizar e ter falta de recursos durante uma guerra ou em períodos de adversidades econômicas. Em suma, características instigadoras do desenvolvimento, presentes tanto no ambiente da pessoa como na própria pessoa, interagem e promovem, ou dificultam e mesmo impedem, o desenvolvimento da pessoa.

A seguir, apresentamos as definições de cada um dos quatro sistemas ambientais de Bronfenbrenner (1977, 1979, 1993; Tudge, Gray & Hogan, 1997). Um *microsistema* é o contexto no qual a pessoa está inserida (escola, igreja, creche, família, local de trabalho,

clube, casa, etc..). Engloba um padrão de atividades, de papéis (filho/mãe ou pai, professor/aluno, empregado/patrão, etc.) e de relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento em um dado contexto face-a-face. Este contexto contém aspectos particulares físicos, sociais e simbólicos que provocam, permitem ou inibem o engajamento, progressivamente mais complexo e duradouro, em atividades e interações com o contexto imediato.

O *mesosistema* compreende os elos e processos que ocorrem em dois ou mais contextos que *contêm* a pessoa em desenvolvimento, pois a pessoa se engaja em atividades e relações interpessoais diferentes, conforme o contexto em que está, por ex. em casa, na escola, no trabalho, com grupo de amigos, na creche, etc.. Atenção especial é colocada sobre os efeitos sinérgicos⁴, advindos da interação de aspectos instigadores ou inibidores do desenvolvimento (presentes tanto na pessoa como no ambiente) com os processos presentes em cada contexto, e na verificação de consistência, ou não, entre atividades e/ou relações interpessoais entre os vários microsistemas em que a pessoa está inserida.

O *exosistema* compreende os elos e processos que ocorrem em dois ou mais contextos, sendo que pelo menos um deles *não contém* a pessoa em desenvolvimento, mas os eventos que aí ocorrem indiretamente influenciam os processos que ocorrem no contexto imediato no qual a pessoa vive. Um exemplo típico, focalizando a criança, é a influência de acontecimentos no local de trabalho dos pais nas atividades e interações com seus filhos no lar. Outros exemplos de *exosistema*, enfatizando a influência indireta de contextos mais amplos nos contextos imediatos nos quais a pessoa vive, seriam a vizinhança, o meio de transporte e de comunicação existente no bairro, padrões de recreação, agências governamentais, serviços disponíveis de saúde, etc.

O *macrosistema* consiste no *padrão* de características do *micro*, *meso* e *exosistemas* de uma dada cultura, sub-cultura ou outra estrutura social mais extensa (classe social, raça, etnia), com referência particular para os sistemas de crenças, recursos, perigos, estilos de vida e opções de intercâmbio social, que são instigadores do desenvolvimento e estão imersos nestes sistemas mais amplos. Refere-se também aos sistemas econômicos, sociais, educacionais, políticos e legais, dos quais os três sistemas anteriores são manifestações concretas. Em outras palavras, o *macrosistema* refere-se “aos protótipos gerais que existem na cultura ou sub-cultura, os quais estabelecem o padrão para as estruturas e atividades que ocorrem no nível concreto” (Bronfenbrenner, 1977, pp. 515); e é por isso que, em uma dada sociedade, por exemplo, uma sala de aula se assemelha muito às outras salas de aula. Os efeitos do *macrosistema* são indiretos, mediados por aqueles com os quais a pessoa em

desenvolvimento entra em contato; o seguinte exemplo de Tudge, Gray & Hogan (1997) ilustra claramente isto: nas sociedades industrializadas, as oportunidades para as crianças aprenderem, por participação direta, a se tornarem economicamente auto-suficientes são muito reduzidas; esta aprendizagem ocorre em instituições especializadas (escolas), retirando a criança daqueles contextos nos quais poderia vir a ter alguma prática daquelas habilidades. Por outro lado, em culturas tecnologicamente simples (de caça-coleta; grupos rurais simples), as crianças aprendem por observação e participação nas tarefas que futuramente desempenharão. Tal aspecto tem implicações diferentes para o desenvolvimento infantil.

Em sua perspectiva, embora Bronfenbrenner (1977, 1979, 1993) se refira à importância de aspectos físicos do ambiente (por exemplo, recursos materiais), fica clara a proeminência de aspectos sociais. Em nossos estudos, entretanto, temos focalizado uma variável física do ambiente – arranjo espacial (maneira como móveis e equipamentos existentes em um local estão posicionados entre si) – e analisamos sua contribuição para a ocorrência de interações infantis.

A literatura tem apontado que o conhecimento sistemático sobre a interação da criança com seu espaço imediato pode e deve ser utilizado no planejamento de ambientes infantis, sejam eles para bebês, para crianças pequenas ou para a faixa etária pré-escolar e escolar (Weinstein & David, 1987; Weinstein & Mignano, 1993). Quanto menor a criança, maior sua sensibilidade para a organização do espaço à sua volta (Olds, 1987): bebês e crianças pequenas respondem mais prontamente a referenciais físicos do ambiente – texturas, cores, vibrações, formas, barreiras, sons, vozes, presença de marcos físicos, etc. – para se orientarem no espaço (para irem de um local a outro e voltarem), para compreenderem o que é socialmente apropriado em diferentes espaços e para determinarem que lugares são seguros ou não. O desenvolvimento de bebês e crianças pequenas é otimizado quando todo o espaço físico – por ex., forma e volume da sala, chão, teto, paredes e superfícies horizontais e verticais – é planejado para dar suporte às suas necessidades desenvolvimentais e às suas atividades, bem como às dos adultos que os educam e deles cuidam (Olds, 1987).

Desta colocação, fica claro que, para nós, o processo de desenvolvimento infantil é influenciado também por características físicas do ambiente, as quais geralmente são negligenciadas, não apenas no planejamento de ambientes infantis, mas também em pesquisas sobre desenvolvimento. Como bem apontado por Wachs (1989; 1990; Wachs & Camli, 1991), a Psicologia do Desenvolvimento vem focalizando, primordialmente, os aspectos sociais, considerando os aspectos físicos como um pano de fundo, sem grande importância para a ocorrência de interações.

Embora falemos em aspectos físicos e sociais do ambiente, está subjacente uma visão de unicidade do ambiente, uma das características da abordagem ecológica (Campos-de-Carvalho, 1993, 1998). O ser humano é um dos componentes do contexto ambiental, em interdependência com todos os outros componentes, os quais incluem, por exemplo: (a) aspectos físicos (objetos, equipamentos, características espaciais e topográficas, temperatura, iluminação, barulho, etc.); (b) aspectos sociais (pessoas que participam daquele contexto, seus papéis, atividades, valores e cultura, etc.); (c) aspectos pessoais ou psicológicos (percepção de cada participante daquele contexto ambiental, suas expectativas, suas experiências anteriores, etc.). Todos estes aspectos estão em inter-relação, não existindo qualquer um deles sem os outros; por exemplo, não existe um ambiente social distinto ou separado do ambiente físico e pessoal, assim como aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos colaboram na natureza e composição de um ambiente físico (Golledge, 1988). Somente com a finalidade de análise e pesquisa é que se extrai e se separa do ambiente um de seus aspectos, existindo assim diferentes modos de analisar o mesmo contexto (Proshansky, Ittelson & Rivlin, 1970). Para evitar esta aparente dicotomia, sugerimos que se evite falar em *ambiente* físico, *ambiente* social ou *ambiente* pessoal, e sim em *aspectos* físicos, sociais ou pessoais daquele ambiente.

Desta maneira, todo e qualquer contexto ambiental é visto como um sistema de inter-relações ou de interdependências entre os vários componentes presentes naquele contexto (Barker, 1965; Bronfenbrenner, 1977; Legendre, 1995; Proshansky, Ittelson & Rivlin, 1970; Stokols, 1978). Esta concepção de unicidade do ambiente é característica de sistemas abertos, em relação aos quais uma visão sistêmica implica que todo fenômeno psicológico deve ser analisado levando em conta o contexto ambiental, e vice-versa. Em contraposição, em sistemas fechados o fenômeno estudado é analisado sem considerar o contexto, ou seja, de acordo com Valsiner (1987), há uma separação exclusiva da pessoa em relação ao ambiente, como se todas as pessoas fossem igualmente afetadas pelo ambiente.

A perspectiva ecológica, na Psicologia, enfatiza a relação bidirecional e interdependente entre pessoa-ambiente (Bronfenbrenner, 1993; Campos-de-Carvalho, 1993; Moore, 1987; Stokols, 1978, 1990; Valsiner, 1987; Valsiner & Benigni, 1986; Wohlwill & Heft, 1987). Destacamos aqui que, quanto menor a criança, mais freqüentemente os aspectos físicos e sociais de seu ambiente são fornecidos pelos adultos que dela cuidam e educam, de acordo com seus objetivos pessoais, os quais são construídos com base em suas expectativas sócio-culturais sobre os comportamentos e desenvolvimento infantis, sejam eles conscientes ou não. Porém, apesar desta influência, a criança explora, descobre e inicia ações em seu ambiente; escolhe parceiros, objetos e áreas para suas atividades; a criança e seus parceiros (adultos ou

crianças, de mesma idade ou mais velhas) selecionam certas atividades a serem realizadas e irão significá-las de uma maneira ou de outra, em decorrência de experiências e interações prévias e atuais.

A nosso ver, há muita convergência entre a visão de desenvolvimento de Bronfenbrenner, utilizada em nossos estudos, e da proposta teórico-metodológica da *RedSig*, por exemplo como expressa nas seguintes citações: (1)“(...) *desenvolvimento humano é um processo que se dá do nascimento à morte, dentro de ambientes culturalmente organizados e socialmente regulados, através de interações estabelecidas com parceiros, nas quais cada pessoa (adulto ou criança) desempenha um papel ativo*” / “... *pessoas e rede de significações são contínua e mutuamente transformadas e reestruturadas, canalizadas pelas características físicas, sociais e temporais do contexto no qual as interações ocorrem.*” / “*No processo interativo, portanto, o conjunto das ações possíveis de serem realizadas e o fluxo dos comportamentos são delimitados, estruturados, recortados e interpretados pela ação do outro e também por um conjunto de elementos orgânicos, físicos, interacionais, sociais, econômicos e ideológicos. Todos eles interagem dinâmica e dialeticamente, compondo uma rede, a qual contempla condições macro e micro-individuais e estrutura um universo semiótico, constituindo o que vimos denominando de Rede de Significações.*” (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2000, pp. 282); (2) “Por outro lado, o desenvolvimento é entendido como ocorrendo em um sistema aberto e se dando através de várias possibilidades constituídas pelas configurações da rede. Concebe-se, assim, que podem ocorrer múltiplas trajetórias através das quais a pessoa em desenvolvimento passa de um estado inicial a um novo.” (Projeto Temático/Fapesp, 2001, pp. 5).

Ademais, vemos também muita compatibilidade entre a interligação dos quatro sistemas ambientais de Bronfenbrenner – especialmente sobre a influência do macro e do *exosistema* nas atividades e relações da pessoa que ocorrem no contexto imediato – e a perspectiva da *RedSig*. Os elementos da rede – a pessoa e seus componentes pessoais, os campos interativos entre as pessoas que se estabelecem nos contextos imediatos e os cenários, os quais são cultural e socialmente organizados – estão impregnados por significados, sendo transformados pelo contexto sócio-histórico e cultural, denominado de matriz sócio-histórica na perspectiva da *RedSig*. Todos estes quatro elementos encontram-se em uma dinâmica relação dialética, circunscrevendo os processos de desenvolvimento. Amorim (2002) aponta clara e objetivamente vários momentos de concretude, de presença e influência da matriz sócio-histórica no contexto imediato de educadoras, mães, seus bebês e da creche; a autora evidencia que a matriz sócio-histórica se encontra concretizada em cada um dos elementos da

RedSig – componentes pessoais, campos interativos e cenários. De maneira semelhante, Bronfenbrenner (1977, pp. 515) diz que o *macrosistema* se refere “aos protótipos gerais que existem na cultura ou sub-cultura, os quais estabelecem o padrão para as estruturas e atividades que ocorrem no nível concreto”. Entendemos que há muita aproximação entre as conceituações de matriz sócio-histórica e de *exo* e *macrosistema*, e sua influência no desenvolvimento das pessoas. Entretanto, a perspectiva da *RedSig* salienta claramente a natureza semiótica da rede, especialmente da matriz sócio-histórica, enquanto que tal aspecto é pouco desenvolvido na perspectiva de Bronfenbrenner.

As duas perspectivas teóricas se fundamentam em teóricos diferentes. A *RedSig*, em pressupostos sócio-históricos do desenvolvimento humano, especialmente em Wallon (Werebe & Nadel-Brulfert, 1986) e Vygotsky (1984), embora tenha se ampliado para outros autores, inclusive Bronfenbrenner. Bronfenbrenner (1977, 1993, 1995), desde o início de sua *Ecologia do Desenvolvimento Humano*, deixa claro que se apoia fortemente em Lewin (1965), tanto em sua conceituação de ambiente como na “relação dinâmica entre pessoa e situação” (Bronfenbrenner, 1993, p. 515), apesar de se poder verificar, no decorrer das décadas, ênfases diferentes em seus manuscritos (Tudge, Gray & Hogan, 1997). Seus trabalhos de 1977 e 1979 foram devotados primariamente à sua concepção de ambiente; seu foco era quase exclusivamente nos contextos de desenvolvimento, especialmente porque, naquela época, a literatura enfatizava os aspectos individuais em detrimento do ambiente; mas isso jamais significou uma visão unidirecional na sua concepção de desenvolvimento. Na década de 80, houve maior explicitação tanto da sua visão de desenvolvimento, a qual teve pouca atenção nos escritos iniciais, como do seu modelo *Processo-Pessoa-Contexto*. Já na década de 90, Bronfenbrenner torna mais clara a natureza interativa do sistema Pessoa-Ambiente, por exemplo afirmando que o homem é produto parcial de seu ambiente, mas também é produtor parcial do mesmo. Passa a denominar seu modelo de *paradigma bioecológico do desenvolvimento humano*, apontando o poder de predisposições herdadas e incluindo o fator tempo no seu modelo *Processo-Pessoa- Contexto-Tempo*; explicita melhor a natureza interativa entre pessoa e ambiente, através da qual ocorrem os processos de desenvolvimento, enfatizando que tais interações da pessoa com outras pessoas, objetos e símbolos em seus contextos imediatos, deverão ocorrer regularmente em períodos extensos de tempo para serem efetivas em termos de promover o desenvolvimento da pessoa. Como antes, continua afirmando uma relação sinérgica entre pessoa e ambiente.

Noção de espaço

Abordaremos aqui o espaço e sua organização em instituições de educação infantil, especialmente em creches. Nestes contextos educacionais, infelizmente este tema ainda é novidade, especialmente considerando a organização do espaço como um elemento curricular, de aprendizagem e visando a atender funções relativas ao desenvolvimento infantil, ou seja, ainda há desconhecimento de que o educador pode organizar e re-organizar o espaço para que este ofereça suporte para a ocorrência de atividades infantis, de acordo com seus objetivos educacionais (Campos-de-Carvalho & Rubiano, 1996; Faria, 1998; Forneiro, 1998; David & Weinstein, 1987; Weinstein & Mignano, 1993).

Coerentemente com nossa conceituação de ambiente, anteriormente descrita, vemos o espaço como um dos componentes ambientais de um dado contexto imediato. De acordo com uma abordagem ecológica, nenhum ambiente é neutro, mesmo aqueles cotidianos e habituais. Da mesma maneira, um espaço nunca é neutro, pois a presença (ou ausência) de determinados elementos e sua organização sempre estão comunicando alguma mensagem para os usuários (Campos-de-Carvalho & Rubiano, 1996; Faria, 1998; Forneiro, 1998; David & Weinstein, 1987; Weinstein & Mignano, 1993). O educador pode planejar e organizar um espaço infantil de tal modo que este seja coerente e não contraditório aos seus objetivos. Se o educador descrever claramente seus objetivos para um determinado grupo de crianças, isto o auxiliará a verificar quais as atividades infantis que serão propostas para atingir aqueles objetivos, o que, então, lhe permitirá planejar a organização do espaço educacional para aquele grupo de crianças.

Podemos distinguir quatro dimensões relativas ao espaço – física, funcional, temporal e das relações – que, considerando um contexto educacional, podem ser manipuladas independentemente pelo educador, embora sejam inter-relacionadas (Forneiro, 1998).

A *dimensão física* engloba (a) todos os espaços disponíveis usados pelas crianças (sala, pátio, solário, área ao ar livre, refeitório, banheiro, etc.), (b) seus elementos estruturais (tamanho, tipo de piso, janelas, teto, etc.), (c) os objetos disponíveis (materiais, mobiliário, decoração, equipamentos, etc.) e (d) as diferentes formas de distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço. Faz-se relevante acrescentar neste item (d) de Forneiro (1998), o conceito de *arranjo do espaço*, especificando que: os móveis e equipamentos existentes em um local podem estar dispersos aleatoriamente, ou encostados nas paredes/laterais do local havendo um espaço central vazio; este mesmo mobiliário pode estar distribuído formando pequenas áreas claramente delimitadas, em três ou quatro lados, por barreiras baixas – denominadas zonas circunscritas por Legendre (1989; 1995; 1999). O educador organiza o espaço de acordo com um ou outro tipo de arranjo, dependendo de seus pressupostos, e dos de

outros adultos que gerenciam aquela instituição infantil, sobre a concepção de criança e de educação infantil (Campos-de-Carvalho & Rubiano, 1996).

A *dimensão funcional* refere-se (a) ao modo como as crianças utilizam os espaços e materiais disponíveis (uso autônomo e/ou dirigido pelo adulto) e (b) às funções diversas da mesma área e ao tipo de atividade que é desenvolvida naquela área (por ex., um tapete pode ser o local para um encontro em grupo e, em outro momento, ser o canto de construção; em um mesmo espaço, pode haver o canto da música, da leitura, do faz-de-conta).

A *dimensão temporal* refere-se ao tempo de duração das diferentes atividades nos espaços e ao ritmo ou velocidade de sua execução (atividades rápidas podem gerar um ambiente estressante, enquanto as de ritmo moderado ou lento, um ambiente relaxante). É necessário haver coerência entre a organização temporal e a do espaço.

A *dimensão das relações* engloba as diversas relações possíveis, que são decorrentes do modo de utilização do espaço, das normas vigentes (se são obtidas por consenso ou se são impostas), do tamanho dos subgrupos para realização das atividades e do tipo de participação do educador (sugere, dirige, impõe, não participa, observa, etc.).

Apropriação do espaço

A noção de apropriação tem sido definida em várias disciplinas, tais como sociologia, arquitetura, filosofia e, na psicologia, pela psicanálise, psicologia social e psicologia ambiental. A conceituação utilizada por Pol em seus artigos (1996; Moreno & Pol, 1999), apresentada a seguir, foi proposta por Maria José Chombart de Lauwe, pesquisadora psicóloga do CNRS-Paris, e reúne a maioria dos pontos de vista da psicologia, devido à sua complexidade e abrangência.

Este conceito é definido como um sentimento de possuir e controlar/gerenciar um determinado espaço, independente de se ser ou não o proprietário legal do mesmo. Ao nos apropriarmos de um lugar, muito mais do que apenas utilizá-lo, estabelecemos uma relação com ele, integrando-o em nossas próprias vivências, criando raízes nele e aí deixando nossas próprias marcas, organizando-o e agindo ativamente na sua transformação.

Apropriação é um fenômeno temporal complexo, aproximando-se de outros conceitos, tais como territorialidade, privacidade, intimidade, apego, identidade de lugar, personalização, pertinência, etc. e inclusive englobando-os. É o domínio da significação dos objetos e espaços, dentro de um contexto sócio-cultural concreto, englobando processos cognitivos, afetivos, simbólicos e estéticos; o modo de apropriação de um indivíduo, ou de uma família ou grupo, depende dos modelos culturais, papéis sociais, formas e estilos de vida.

Toda apropriação é um processo que envolve tanto uma mudança do espaço ou do objeto, como também uma mudança da pessoa no tempo, caracterizando um processo temporal, relativamente longo em geral. Refere-se muito mais a uma atitude e sentimento em relação a um determinado espaço, portanto se diferenciando de uma simples ocupação momentânea de um espaço. Por exemplo, é o que ocorre quando estamos num lugar que sabemos/sentimos que não é nosso (conceito de desapropriação) e temos uma determinada necessidade, tal como estudar; para tanto, utilizamos uma mesa qualquer daquele espaço, por um determinado período de tempo, podendo até personalizar aquela mesa, colocando alguns objetos pessoais nela. Entretanto, o sentimento de desapropriação continua presente e não nos identificamos com aquele espaço, não o integramos às nossas próprias vivências, pois no curto tempo que ali passamos não criamos raízes nele e nem deixamos nossas próprias marcas ao terminarmos nossa atividade e sairmos daquele espaço. Enfim, nós apenas utilizamos uma mesa daquele espaço, para satisfazer nossas necessidades imediatas por um período específico de tempo. Este pouco tempo de ocupação, provavelmente, não foi suficiente para o desenvolvimento de uma identificação ou apego com aquele determinado espaço. A identidade de lugar (Proshansky & Fabian, 1987), intimamente ligada à identidade pessoal, consiste de cognições cumulativas (pensamentos, memórias, crenças, valores, preferências e significados) sobre o mundo no qual vivemos – com certeza, cada um de nós é capaz de perceber a existência de um sentimento profundo de ligação afetiva a determinados espaços. Estes são os lugares dos quais nos apropriamos durante um processo interativo relativamente longo.

Pol (1996; Moreno & Pol, 1999) distingue dois componentes principais na apropriação, ao propor um modelo relacionando várias perspectivas sobre a apropriação: um *componente comportamental*, que inclui ação-transformação, caracterizando uma apropriação mais primária, e um *componente de identificação simbólica*, envolvendo uma apropriação mais elaborada, “que supõe uma identificação do sujeito com o espaço que inclui processos afetivos, cognitivos e interativos.” (Moreno & Pol, 1999, p. 47). Estes componentes não são excludentes, existindo com mais força um ou outro, conforme as oportunidades sejam mais para as possibilidades transformacionais ou para a identificação simbólica; ao longo da vida, ocorrem variações no peso de cada dimensão. Entretanto, o componente comportamental ocupa posição principal ao se converter um espaço estranho em um lugar significativo: agindo em um contexto, um indivíduo, e o grupo, transforma o espaço, deixando sua marca, e então este espaço vai sendo incorporado aos processos cognitivos e afetivos da pessoa, a qual atribui a ele um significado individual e social, através dos processos de interação. Por meio da

interação simbólica, a pessoa ou o grupo se reconhece no contexto e se auto atribui suas qualidades como definidoras de sua própria identidade.

A dimensão ação-tranformação é definida pela manifestação da conduta territorial, incluindo desde o comportamento mais primário de marcação do território, até a ocupação territorial mais complexa. Convém lembrar que territorialidade inclui, além de delimitação e defesa, também o compartilhamento de um determinado território. Mas há diferença entre a conduta territorial e apropriação, pois os estudos sobre a primeira não abrangem os processos de mudanças do indivíduo (pouco considerando a temporalidade) e nem uma análise transcultural. Já a dimensão identificação simbólica inclui os processos simbólicos, cognitivos, afetivos e interativos, tanto estruturais como evolutivos, através dos quais um espaço se torna um lugar e se produz a identificação da pessoa e/ou do grupo social com o entorno (Pol, 1996).

Um contexto apropriado desempenha um papel fundamental nos processos (1) cognitivos (por ex., elaboração e categorização de informação; representação e orientação espacial), (2) interativos (por ex., personalização do espaço à pessoa ou grupo; privacidade como controle das interações; construção de significados), (3) afetivos (por ex., atração do lugar, auto-estima, busca de bem-estar) e (4) simbólicos (por ex., valorização, identificação, identidade). Apesar da apropriação ser “um processo espontâneo, natural e mesmo intencional em alguma medida, as características do espaço, sua rigidez ou flexibilidade, sua contraposição ou sintonização com o coletivo dos usuários, podem ser fatores facilitadores ou dificultadores” (Pol, 1996, p. 48). A organização do espaço, por exemplo em instituições educacionais, constitui-se assim em um componente primordial para a apropriação.

Tal como Pol (1996), temos observado que os mecanismos de apropriação do espaço são utilizados com êxito em algumas instituições educacionais infantis, mesmo que não sejam assim denominados. Por exemplo, no hábito de expor os trabalhos infantis, na utilização de mobiliário que permita uma organização flexível do espaço, na permissão e estímulo para personalização do espaço, na participação das crianças nas atividades de planejamento da organização do espaço, nas oportunidades e estímulo para exploração livre do espaço, etc.. Tais práticas educativas favorecem a apropriação do espaço pelas crianças, reforçando a própria auto-imagem da criança frente a si mesma e aos outros e auxiliando no desenvolvimento de um sentido de comunidade, dentre outros aspectos. Finalizando este tópico, a apropriação de um espaço não requer que uma determinada organização daquele espaço seja fixa; pelo contrário, um espaço periodicamente re-organizado, de preferência com a participação das crianças no planejamento e com materiais elaborados por elas, é um

estímulo para renovar a motivação e interesse da criança na exploração do espaço, para o desenvolvimento de novas formas de interação e de brincadeiras e de uma série de outros aspectos impulsionadores do desenvolvimento infantil.

Passamos agora a discutir dados de nossas pesquisas, à luz das perspectivas já pontuadas neste texto.

Nossas pesquisas

Temos apontado que, apesar do pressuposto da interdependência de variáveis ambientais, do ponto de vista metodológico é necessário selecionar um determinado aspecto ambiental para análise e pesquisa, pois é impossível captar *simultaneamente* todos os aspectos ambientais (físicos, sociais e pessoais) que, interdependentemente, afetam uma ação humana. Porém, tal simplificação do contexto ambiental, necessária metodologicamente, não o é do ponto de vista de interpretação dos resultados obtidos (Campos-de-Carvalho, 1993, 1998).

Desta maneira, nossas pesquisas têm focalizado a organização do espaço. Em uma primeira linha de pesquisa, selecionamos um aspecto físico do espaço, a variável *arranjo espacial* – maneira como móveis e equipamentos existentes em um local estão relacionados entre si – para análise de sua contribuição para a oportunidade de interações de coetâneos, tanto entre si como com a(s) educadora(s). Temos pesquisado a relação entre arranjo espacial e ocupação do espaço por crianças em creches, utilizando a metodologia denominada por Bronfenbrenner (1977, 1979) de experimento ecológico. Esta metodologia propõe a realização de manipulações sistemáticas de uma única variável, a que está sob investigação, mantendo-se presentes, tanto quanto possível, os demais componentes ambientais, buscando preservar o sistema de interdependência entre eles. Ou seja, realizamos manipulações no arranjo espacial no interior do sistema ecológico (creche), mantendo constantes, tanto quanto possível, outras variáveis já existentes no ambiente, por exemplo: familiaridade entre os componentes do grupo (entre crianças e delas com a educadora); presença constante da educadora; local e materiais habitualmente utilizados pelas crianças; coleta de dados em horário rotineiro de atividades livres e sem a presença do operador das câmeras (fotográficas ou de vídeo) ou do pesquisador; camuflagem das câmeras, cobertas com pano, com exceção das lentes; duração da sessão a cargo da educadora; período de familiarização aos novos arranjos, etc.

Em decorrência dos resultados obtidos nestes estudos, emergiu o tema sobre a qualidade dos ambientes oferecidos em instituições educacionais infantis, gerando uma segunda linha de

pesquisa, interligada à primeira em torno da organização do espaço. Apesar de qualidade ser um conceito construído em relação a determinadas concepções acerca daquilo que se quer melhorar, a promoção de qualidade na educação infantil passou a ser uma preocupação constante em vários países (Piotto et cols., 1998). Baseamo-nos no pressuposto de que, atualmente, existem conhecimentos e significados compartilhados entre profissionais, sobre cuidado e educação coletiva de crianças, ou seja, há a existência de um conjunto de conhecimentos que são comuns em diversas culturas, pelo menos em sociedades ocidentais industrializadas, como a nossa. Tal como apontado por Gallardini (1996), um instrumento para avaliação do ambiente oferecido para o atendimento de crianças de 0-6 anos, mostra-se útil para objetivar a promoção tanto de melhorias na qualidade como de formação do pessoal, proporcionando oportunidades, aos educadores e aos diretores, de auto-reflexão e auto-avaliação. Em nossa opinião, instrumentos de avaliação de qualidade de ambientes de atendimento infantil colaboram na operacionalização da organização dos espaços infantis, mesmo levando em conta que qualquer instrumento de avaliação possui suas limitações; ademais, não há um instrumento, ou outra estratégia de intervenção, que seja o único completamente amplo e correto, sendo os demais errados ou inúteis. Desde que não dispomos de um instrumento nacional para tanto, temos investigado duas escalas, que têm se mostrado eficientes em diversos outros países, ocidentais e industrializados, tais como Estados Unidos, Portugal, Espanha, Alemanha e Áustria (Tietze, Cryer, Bairrão, Palacios & Wetzel, 1996).

Pesquisas sobre o arranjo espacial

Nossos estudos com grupos de crianças de 2-3 anos e suas educadoras, tanto em creches filantrópicas como na Creche Carochinha do Campus da USP de Ribeirão Preto (SP), têm apontado o papel de suporte do arranjo espacial para a ocorrência de interações entre crianças e delas com a educadora, evidenciado pelos seguintes resultados (Campos-de-Carvalho, 1998; Campos-de-Carvalho, Meneghini & Mingorance, 1996; Campos-de-Carvalho & Mingorance, 1999; Campos-de-Carvalho & Padovani, 2000; Campos-de-Carvalho & Rossetti-Ferreira, 1993; Meneghini & Campos-de-Carvalho, 1997): **(1)** papel mais forte do adulto, no sentido de aglomerar muitas crianças em torno dele, no arranjo com menor estruturação espacial (em locais sem presença de zonas circunscritas, onde o adulto é o único elemento estruturador do ambiente, ou em locais com presença de somente uma zona circunscrita); tal relação ficou mais evidente quando se comparou a distribuição espacial de dois tipos de agrupamentos, os preferenciais (frequência de associação entre crianças dois desvios padrão acima da

freqüência média de associação do grupo todo) e os não-preferenciais (aqueles cuja associação não atingiu o critério anterior); verificou-se que, para os agrupamentos não-preferenciais, a proximidade da educadora foi mais necessária, pois o uso da área ao redor do adulto foi significativamente maior na presença de um arranjo espacial sem zonas circunscritas; **(2)** maior estruturação espacial (presença de pelo menos duas zonas circunscritas) acarreta acréscimo no número de agrupamentos entre crianças (sejam agrupamentos preferenciais ou não), especialmente aqueles com três ou mais crianças, e diminuição de agrupamentos com o adulto; as zonas circunscritas foram as áreas mais ocupadas, com diferença significativa para os agrupamentos não-preferenciais; **(3)** maior ocorrência de interações criança-criança, de comportamentos socialmente dirigidos e de atividade individual na zona circunscrita delimitada por estantes baixas com superfície de apoio, sendo significativamente superior na presença de maior número de zonas circunscritas (delimitação das demais zonas: uma delas, quina de duas paredes e divisórias tipo grade, sem superfície de apoio; a outra zona circunscrita foi uma cabaninha de papelão resistente, contendo aberturas em seus quatro lados, caracterizando portas e janelas); **(4)** crianças com alta freqüência de interação com outras crianças, exibiram menos atividade individual e comportamento de espectador (observação atenta de pessoas ou situação) e, na presença de maior número de zonas circunscritas, não exibiram nenhuma interação criança-criança na área em torno das educadoras (ocorrência esta significativamente menor que as observadas na presença do arranjo espacial com menor número de zonas circunscritas).

A pesquisa de Bomfim e Campos-de-Carvalho (2001), objetivando estender a análise para as faixas etárias de 1-2 e 3-4 anos, evidenciou que as crianças de 3-4 anos apresentam o mesmo padrão de distribuição espacial das crianças de 2-3 anos, já delineado. Já as de 1-2 anos apresentam um padrão diferente quando na presença de arranjo com zonas circunscritas, pois ocupam com freqüência semelhante às zonas circunscritas e a área ao redor do adulto; esta área foi bastante ocupada em todas as três fases do estudo (cada uma com uma estruturação espacial distinta), indicando que crianças menores necessitam mais da proximidade da educadora do que as mais velhas.

Considerando a proposta metodológica da Rede de Significações (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2000), vemos o arranjo espacial como um aspecto ambiental inserido no *cenário* da creche, sendo que em nossos estudos temos focalizado: (1) *componentes individuais da criança* – habilidades interativas e idade – relacionando-as com ocupação de áreas espaciais específicas, durante a ocorrência de interações, atividade individual, comportamento socialmente dirigido e do comportamento de espectador; (2) *campo interativo*

criança-criança em sua relação com o arranjo espacial; (3) *campo interativo educadora-criança* e arranjo espacial.

Diferentes tipos de arranjo espacial dão suporte para diferentes formas de organização social, especialmente quanto às ocorrências de interações educadora-criança e criança-criança, ou seja, cada tipo de arranjo espacial possibilita e delimita de diversas maneiras estes dois campos de interação. Desta maneira, o arranjo espacial se constitui em um importante *circunscritor*⁵ (conceito incorporado pela *RedSig*, com base em Valsiner, 1987) ao favorecer, ou dificultar, certas interações, certas atividades e jogos, propiciando significações ou re-significações do ambiente (em seus aspectos físicos e relacionais, mas também significações das próprias pessoas); assim, o arranjo espacial colabora para impulsionar a criança para determinadas direções futuras que podem, conseqüentemente, promover ou dificultar o desenvolvimento infantil.

Os arranjos espaciais em uma creche são organizados e re-organizados continuamente pela(s) educadora(s), de acordo com seus objetivos pessoais, construídos com base em suas próprias expectativas sócio-culturais relativas aos comportamentos, educação e desenvolvimento infantis. Este modo pessoal de conceber as expectativas sociais para aquelas crianças naquele contexto, resulta, dentre outros aspectos, na maneira do adulto organizar o espaço das crianças, mesmo que ele não tenha tal relação totalmente explicitada ou consciente. Portanto, entram em jogo as suas significações, ao arranjar e re-arranjar espacialmente uma sala infantil (e organizar os demais aspectos ambientais).

O cenário da creche é constituído por múltiplos aspectos, físicos e humanos, sendo permeado por diversas significações de seus usuários. Desde que os componentes individuais, os campos interativos, o cenário e a matriz sócio-histórica, na perspectiva da *RedSig*, encontram-se dinamicamente relacionados, *em princípio* ao se modificar o arranjo espacial de um local (ou qualquer outro elemento do cenário), pode-se vir a modificar outros elementos da rede (embora não necessariamente todos os elementos).

Temos apontado (Campos-de-Carvalho, 1998; Campos-de-Carvalho & Mingorance, 1999; Campos-de-Carvalho & Padovani, 2000; Meneghini & Campos-de-Carvalho, 1997) que a zona circunscrita oferece à criança sensação de proteção e privacidade (regulação de interação social), facilitando a continuidade de suas atividades, por reduzir a chance de serem interrompidas pelas demais crianças ou educadora, o que freqüentemente ocorre em áreas não circunscritas e, principalmente em arranjos sem a presença destas áreas. Em nossos estudos, a zona circunscrita era a única área espacial do local que poderia oferecer algum grau de

privacidade. Dentre os três tipos possíveis de espaços privados – individual, intermediário e semi-público – oferecendo diferentes graus de interação social em ambientes de educação infantil (Olds, 1987; Trancik & Evans, 1995), a zona circunscrita seria o tipo intermediário (atividades em subgrupo com poucas crianças), servindo como um refúgio para o excesso de estimulação decorrente das atividades em grupos maiores (chamado de espaço semi-público). Este tipo de zona pode estar contribuindo também para a criança focalizar sua atenção na atividade e comportamento do(s) parceiro(s), condição necessária para a ocorrência de interações mais longas entre coetâneos, especialmente abaixo de 3 anos, como proposto por Camaioni (1980).

Temos também apontado, utilizando a perspectiva da *RedSig*, que a zona circunscrita pode estar propiciando a emergência de determinados repertórios de ações, expectativas, significados e intenções, relativos a atividades que, em nossa cultura, rotineiramente ocorrem em superfícies delimitadas e elevadas, como mesa, cadeira, cama, fogão, carro, almofadões, bancos, estantes, armários, prateleiras, etc.. A zona circunscrita, especialmente aquela delimitada por estantes baixas com superfície de apoio, favorece, no tempo presente, do aqui/agora, a emergência de significações, ações e conhecimentos comuns, já vivenciados por várias crianças (portanto, considerando o tempo ontogenético), facilitando o compartilhamento de atividades no aqui/agora, o que possibilita uma ocorrência maior de interações mais duradouras entre elas. Isto, por sua vez, propicia, no tempo presente, a criação de novas brincadeiras e novos significados, que passam então a ser compartilhados por aquelas crianças que participaram daquela construção durante suas interações, conforme descrito por Carvalho (1992; Carvalho & Rubiano, 2002, neste livro).

Nossos estudos sobre o arranjo espacial contribuem ainda para ilustrar os dois sentidos de meio para Wallon (Werebe & Nadel-Brulfert, 1986): meio como espaço de ações, contexto ou campo de aplicação de condutas (*milieu*) e meio no sentido de recurso, instrumento, condição de desenvolvimento (*moyen*). Ao se modificar o arranjo espacial de um local, tornando-o mais estruturado (presença de zonas circunscritas), mostramos como a criança é um ser ativo ao selecionar áreas para suas ações, de acordo com os meios funcionais de que dispõe naquele momento, tanto pessoais – suas competências sociais, motoras, intelectuais, etc. – como ambientais – tipo de arranjo espacial, por ex.. Observamos nas zonas circunscritas maior ocorrência de interações criança-criança, de comportamentos socialmente dirigidos e de atividades individuais. A presença daquelas zonas permitiu estas ações, as quais levaram à transformação daquele espaço, que antes era um espaço-para-ficar-mais-próximo-do-adulto,

num espaço de brincar – espaço de ações –, possibilitando brincar mais tempo longe do adulto (seja com outras crianças ou individualmente), modificando assim o significado daquele espaço. Ou seja, o arranjo espacial com zonas circunscritas permitiu que as crianças re-significassem aquele ambiente, possibilitando, assim, a ocorrência de novas ações, ou pelo menos sua ocorrência mais freqüente, como explorar o espaço ou objetos e se envolver em brincadeiras, inclusive faz-de-conta (Rubiano & Rossetti-Ferreira, 1995), ações estas que favorecem a criação de novos significados. Desta maneira, diferentes tipos de arranjo espacial impulsionam a criança para determinadas direções futuras que podem promover ou dificultar o desenvolvimento infantil, o segundo sentido de meio para Wallon.

Apesar de o adulto não ter sido nosso foco principal de análise, acreditamos que, para o educador, a transformação do arranjo espacial pode ter agido de maneira similar, pois lhe possibilitou novas formas de ações que antes, em um arranjo sem zonas circunscritas, não eram possíveis, tal como uma interação mais duradoura com um grupinho ou com uma criança específica, que tenha percebido necessitar mais de sua atenção. Dado que em um arranjo sem zonas a maioria das crianças tende a permanecer em volta do adulto, solicitando constantemente sua atenção, a chance deste adulto poder interagir mais efetivamente com uma ou mais crianças é mínima. A significação que a educadora faz de um e outro ambiente também deve ser diferente; na presença de um arranjo com maior estruturação espacial, por exemplo, aquele ambiente deixa de ser apenas de vigilância e supervisão, tornando-se um meio de interação afetiva, contribuindo para melhorar a qualidade do atendimento oferecido. Com o tempo, isto pode levar a uma reestruturação da significação, por este educador, de creche, de criança e de educação infantil.

Para Wallon (Werebe & Nadel-Brulfert, 1986), o meio é específico de cada idade ou de cada fase do desenvolvimento, pois, como já vimos, o uso do espaço depende dos meios funcionais disponíveis, abrangendo aspectos físicos e sociais do ambiente como também os recursos pessoais (por ex., competências, interesses e motivações). Desta maneira, podemos dizer que o ambiente estruturado com zonas circunscritas foi significado de forma diferente pelas crianças de 1-2 anos, em comparação com as de 2 a 4 anos, levando-as a ocuparem o espaço diferentemente e com ações diferentes. Enquanto as crianças maiores ocuparam esse meio de ação principalmente para interagir com outras crianças, temos observado assystematicamente nos vídeos⁶ que as crianças menores – cujas habilidades sociais, verbais e simbólicas, dentre outras, estão se desenvolvendo –, quando nas zonas circunscritas, ficam freqüentemente observando as outras crianças e também a(s) educadora(s). Tal especificidade observada na distribuição espacial das crianças menores pode ser devida ao comportamento

de apego (Bowlby, 1990; Crittenden & Claussin, 2000; Rossetti-Ferreira, 1984, 1986), em termos de maior necessidade de proximidade física com a educadora (e não apenas visual, como para as crianças mais velhas). Este fato ilustra a concepção de Wallon de que o meio se define na intersecção entre meio no sentido de espaço para ações e meio no sentido de recursos disponíveis para o indivíduo.

Vemos semelhanças entre as conceituações de ambiente de Bronfenbrenner (1977, 1979, 1993; Bronfenbrenner & Crouter, 1983) e de meio para Wallon (Werebe & Nadel-Brulfert, 1986), quando este diz que o meio para um indivíduo é o meio de suas reações, de suas impressões e de suas representações. Bronfenbrenner, apoiado em Lewin (1965), realça a importância do campo fenomenológico na pesquisa ecológica, concedendo maior ênfase ao ambiente percebido pelas pessoas do que tal como ele existe numa realidade objetiva. Entretanto, Bronfenbrenner expande o escopo de ambiente proposto por Lewin, ao conceber o ambiente ecológico como se estendendo além da situação imediata. Mesmo considerando as especificidades de cada autor, não há incompatibilidades entre as concepções de ambiente de Wallon, Bronfenbrenner e da *RedSig*.

Em relação ao conceito de apropriação, o arranjo espacial é uma das características do espaço que pode favorecer, ou dificultar, o processo de apropriação pelas crianças e adultos, fundamental para o desenvolvimento humano. Desde que a proposta educacional daquela instituição e a educadora forneçam autonomia para as crianças agirem no espaço organizado com zonas circunscritas, bem como permitam a personalização daquele(s) espaço(s), acreditamos que este tipo de arranjo espacial estará facilitando o processo de apropriação.

O conceito de apropriação também se mostra útil para a compreensão do porquê quando se cria um espaço com uma significação pré-estabelecida, esta poderá não ser integrada pelos usuários daquele espaço. Temos tido a oportunidade de verificar como é necessário que se dê um tempo e que se auxilie as educadoras a perceberem o quê muda e como muda a ocupação daquele espaço pelas crianças, como isto se evidencia no dia-a-dia do grupo e nas interações que ali se estabelecem e, principalmente, na mudança de seu papel.

Sintetizando, a presença de um arranjo espacial com zonas circunscritas, ao permitir novas formas de ação, tanto pelas crianças como pelos adultos envolvidos, provavelmente permite a construção de novas significações daquele contexto, auxiliando na apropriação daquele espaço pelos seus usuários. Com o passar do tempo, isto pode levar a uma reestruturação da própria significação de creche, de criança, de seu desenvolvimento e de educação infantil, podendo ser repassada para os pais, ou mesmo co-construída com eles, o

que pode levar a mudanças mais amplas que vão além do contexto imediato. Por exemplo, mudanças no sistema de crenças sobre creches e educação infantil, reduzindo seu estigma, possibilitando, assim, transformações no que Bronfenbrenner chama de contextos distais, os quais envolvem protótipos culturais e sub-culturais que são estabelecadores de padrões para a ocorrência de atividades e interações que ocorrem nos contextos imediatos.

Pesquisas sobre avaliação de qualidade de ambientes infantis coletivos

Com a necessidade e interesse de se avaliar o ambiente oferecido para o atendimento institucional infantil, em termos de organização do espaço, temos realizados estudos sobre duas escalas norte-americanas (Harms & Clifford, 1980; Harms, Cryer & Clifford, 1990). Estes instrumentos são propostos para avaliar o ambiente educacional (creches e pré-escolas) oferecido para crianças pequenas e adultos (familiares e profissionais), visando a proposição de mudanças posteriores (Campos-de-Carvalho, Oliveira & Furtado, 2001; Furtado & Campos-de-Carvalho, 2000; Oliveira & Campos-de-Carvalho, 2000; Souza & Campos-de-Carvalho, 2001). Desde que não dispomos de um instrumento nacional para tanto, são necessárias investigações daqueles que têm se mostrado eficientes em diversos países. Nosso objetivo central tem sido verificar a sensibilidade das escalas para avaliação de ambientes educacionais infantis, em outro contexto sócio-histórico, englobando aspectos de sua adaptação e precisão.

Estas escalas – *ECERS* (*Early Childhood Environment Rating Scale*; ambientes educacionais para atendimento de crianças de 0 a 6 anos) e *ITERS* (*Infant/Toddler Environment Rating Scale*; 0 a 30 meses) – contemplam diversas dimensões do ambiente, dentre elas: (a) formação de funcionários que atuam nas instituições, visto que são estes que organizarão os espaços de acordo com suas concepções e com a proposta educacional da instituição; (b) necessidades das crianças e de seus familiares, bem como dos adultos que nelas trabalham; (c) segurança e higiene; (d) variedade, quantidade, adequação e utilização dos materiais, mobiliários e equipamentos; (e) relações entre crianças e destas com os adultos; (f) relação entre instituição-família; etc..

Os aspectos contemplados pelas escalas, relativos aos espaços infantis, estão de acordo com nossa concepção de espaço, já mencionada anteriormente, a qual engloba quatro dimensões (física, funcional, temporal e das relações), permitindo posteriores intervenções para implementação de melhoras pelo educador e equipe, em dimensões e aspectos específicos, embora todas as dimensões sejam interdependentes. Concomitantemente aos processos de avaliação (especialmente se for realizada por alguém da instituição) e de

intervenção, desenvolve-se uma construção de significados relativos à organização de espaços com qualidade, permitindo também uma discussão dos indicadores de qualidade, tendo como base as próprias práticas da equipe. Desta maneira, instrumentos de avaliação de ambientes infantis, quando bem utilizados, tornam-se importantes referenciais para a construção de significados relativos ao espaço infantil, por uma determinada comunidade ou instituição.

Nossos estudos têm indicado: (1) boa fidedignidade (acima de 80%) entre dois avaliadores independentes, indicando a precisão das escalas (Weiner, 1991); (2) sensibilidade das escalas para discriminar (a) tipos de instituição (filantrópica, municipal e universitária, no caso de creches, utilizando a *ITERS*; filantrópica, municipal e privada, no caso de pré-escolas, com a *ECERS*), (b) as salas entre si, dentro de um mesmo tipo de instituição e (c) aspectos específicos dentro de cada sala, discriminando aqueles que se beneficiariam de um trabalho de intervenção, buscando a promoção de qualidade no atendimento oferecido.

Nossos dados empíricos confirmam nossas observações assistemáticas ao longo de nossa prática com educação infantil, de como diferentes instituições significam de diferentes maneiras a qualidade do atendimento infantil, isto é, expressam diferentes maneiras de significar a infância e seu desenvolvimento, os pais e adultos envolvidos no cuidado e educação infantil, que se concretizam no tipo de atendimento oferecido.

O ambiente de atendimento envolve desde o grau de autonomia dada às crianças, a seus pais e educadores, às inter-relações possíveis e valorizadas, relativas a estes três campos interativos (pais, educadores e crianças), o investimento na formação contínua do educador, os materiais, mobiliário e equipamentos presentes para as crianças e adultos e seu uso, a preocupação com segurança e higiene, bem como aspectos relacionados mais diretamente com os mecanismos de apropriação daquele espaço pelos usuários, etc.. Todos os aspectos ambientais, relativos à organização do espaço, que se encontram inseridos nas escalas utilizadas, são reflexo de um dos elementos da perspectiva da *RedSig*, a matriz sócio-histórica. Como bem evidenciado no estudo de Amorim (2002), a matriz sócio-histórica mostra-se concretizada em cada um dos elementos da *RedSig* – componentes pessoais, campos interativos e cenários. Destes três elementos, as escalas utilizadas englobam descrições e análises dos dois últimos, possibilitando a verificação da concretude da matriz sócio-histórica nas concepções e significações de infância, no papel dos pais e educadores, que se refletem no ambiente oferecido para o atendimento infantil.

Nossos resultados evidenciam que os instrumentos utilizados, construídos em outro contexto sócio-histórico, têm se mostrado adequados em nossa realidade, sendo que ambos os contextos estão inseridos em uma sociedade ocidental industrializada. Provavelmente, os

indicadores de qualidade dos autores das escalas, oriundos dos Estados Unidos, são compartilhados por outros contextos sócio-históricos, indicando que diferentes contextos têm critérios comuns de qualidade; entretanto, isto não significa que não haja diferença quanto ao atendimento infantil, em cada um dos países onde as escalas foram utilizadas. Tal aspecto pode estar também evidenciando a democratização da Declaração Universal dos Direitos das Crianças da ONU, a qual foi construída por interlocutores de diversas partes do mundo, a respeito de ações que levam à concretização dos direitos da criança.

Conclusão

À medida que a perspectiva da *RedSig* foi se estruturando, cada vez mais fomos percebendo a contribuição de nossos estudos empíricos na explicitação daquela proposta, ao evidenciarem como a maneira de organização do espaço propicia às crianças e adultos envolvidos novas significações do ambiente e, desta maneira, favorecendo ou dificultando a apropriação daquele espaço pelo grupo.

Neste texto, buscamos mostrar as convergências entre a ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, o conceito de apropriação do espaço dentro da psicologia ambiental e a perspectiva da *RedSig*, embora cada uma destas propostas focalize, para análise, aspecto(s) específico(s) da relação pessoa-ambiente. Eventuais divergências entre esses enfoques, que não nos parecem incompatibilidades, não impedem a interação destes três pontos de vista, na busca de explicação teórica para os dados empíricos obtidos em nossos estudos. Partimos do pressuposto – compartilhado por outros autores (Corey, 1987; Pol, 1996) – de que cada proposta teórica se centra mais em uma dimensão para a compreensão do homem, cada uma oferecendo um esquema de referência para incrementar esta compreensão, sendo assim eficaz para o estudo e análise daquele aspecto específico. Ademais, o fato das teorias “apresentarem diferentes vantagens para a compreensão do comportamento humano não significa que um teórico possua ‘a verdade’, estando errado todos os outros.” (Corey, 1987, pp. 237).

Notas de rodapé:

1. Agradecimentos ao CNPq e à FAPESP pelos recursos concedidos e a todas as pessoas que vêm colaborando para nossa discussão deste tema nos últimos anos, especialmente às Profas. Dras. Ana M. A. Carvalho e Maria Isabel Pedrosa.
2. Nossa tradução do termo inglês *responsivity*.
3. Nossa tradução do termo inglês *immediate settings*.

4. Sinergia refere-se a fenômenos onde a operação conjunta de duas ou mais forças produz um efeito maior que a soma dos efeitos individuais.
5. Nossa tradução do termo inglês *constraint*.
6. Análise proposta no projeto de doutorado de Joseane A. Bomfim.

Capítulo 9 - VÍNCULO E COMPARTILHAMENTO NA BRINCADEIRA DE CRIANÇAS

Ana M. A. Carvalho⁴² & Márcia R. B. Rubiano⁴³

Em 1977, quando se iniciou nosso trabalho sobre interação de crianças, a palavra interação designava uma área ou uma situação de investigação antes que um fenômeno psicológico. Observavam-se situações em que crianças estivessem juntas e tivessem oportunidade de realizar trocas sociais, com o objetivo de descrever, categorizar, sistematizar os tipos de troca social, suas frequências, relações com variáveis dos sujeitos e do contexto. Os primeiros trabalhos elaboraram distinções como "interação ativa" e "passiva", equivalente à distinção entre emissor e receptor de comportamento dirigido a parceiro. Conduziram, ainda: à idéia de relações preferenciais (mais tarde chamadas parcerias privilegiadas), definidas pela frequência diferencial de comportamentos dirigidos a parceiros disponíveis; à necessidade de especificar o que é parceiro disponível em situações em que nem sempre as crianças têm controle sobre seu deslocamento no espaço e sobre sua proximidade em relação a outros parceiros; à noção de que a rede de relações define um grupo social cuja "estrutura" e características podem ser descritas e analisadas. Os resultados principais dessa etapa encontram-se, por exemplo, em Carvalho & Moraes (1987).

Resultaram também em um início de desconforto em relação a noções usuais na literatura, como a definição de sociabilidade com base em frequência de iniciativas de troca social, sem considerar a qualidade dessas trocas nem as características das parcerias: trocando em miúdos, a noção extremamente valorativa e simplista da criança "sociável" como aquela que interage muito e com muitos parceiros, agravada ainda pela noção complementar de que seria uma tarefa educacional relevante "formar" - ou talvez mais precisamente, dentro do quadro conceitual da época, ensinar ou treinar – "crianças sociáveis" segundo essa definição. É divertido imaginar que mundo social barulhento, competitivo e caótico resultaria se esse tipo de treinamento fosse possível...

A definição de interação nessa altura era alvo de várias exigências "metodológicas":

⁴² Professora associada (aposentada desde 1993) do Departamento de Psicologia Experimental do IPUSP. Pesquisador-bolsista do CNPQ. Apoio FAPESP.

⁴³ Professora doutora (aposentada desde 1995) do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP Rib. Preto.

era necessário definir precisamente os critérios pelos quais se afirmava a ocorrência de uma "interação", entendida em geral como um encadeamento de comportamentos que se pudesse supor serem controlados um pelo outro em uma seqüência temporal bem definida. "Diz-se que há uma interação quando um comportamento de A for seguido por um comportamento de B dentro de um intervalo de cinco segundos" é um exemplo de uma definição corrente na ocasião. Proximidade entre parceiros era definida (e ainda é, em muitos trabalhos), por um critério físico (tantos centímetros de distância), ignorando possíveis critérios psicológicos.

A insatisfação com esses critérios, que dificultavam, por exemplo, a apreensão do sentido e da continuidade da troca social e até mesmo a própria categorização das trocas sociais acabou resultando no abandono, por um certo tempo, do recorte "interação" como unidade de análise. A partir de 1978, passamos a trabalhar principalmente com o recorte "episódio" de troca social, caracterizado por uma definição mais fluida mas também mais flexível de "situação interacional", e dentro do qual tentávamos identificar as dimensões relevantes para a análise de cada pergunta proposta (Castro & Carvalho, 1981, sobre incidentes agressivos em pré-escola; Carvalho & Carvalho, 1990, sobre estratégias de aproximação social; Moraes & Carvalho, 1994, sobre brincadeira de faz-de-conta; Lordelo & Carvalho, 1999, sobre comportamento de cuidado entre crianças).

O que é "situação interacional" em um recorte de episódios? A reflexão sobre isso e sobre outras questões relativas ao uso do conceito de interação foi desenvolvida em um texto em que as preocupações anteriores eram sintetizadas e explicitadas, propondo-se um conceito "teórico" de interação, em substituição ao conceito "descritivo" ou "operacional" (Carvalho, 1988). Esse conceito procurava aproximar o uso do conceito de interação em Psicologia, e principalmente na descrição e análise de comportamento social, do uso em outras áreas e em outras ciências, no sentido de efeitos que não podem ser compreendidos pelo comportamento isolado dos eventos ou componentes em interação ou pela soma desses efeitos – ou seja, no sentido de algo que ocorre entre os eventos ou componentes (no caso, indivíduos) em interação e revela seus efeitos combinados. Embora muito rudimentar, essa primeira reformulação já implicava a noção de um *espaço psicológico interindividual*, ou seja, fora dos indivíduos tal como concebidos usualmente (pelo limite orgânico da pele), um primeiro passo na direção de um novo recorte – a relação ou vínculo interpessoal.

O recorte prevalente do indivíduo como foco do estudo psicológico é historicamente compreensível, tendo a Psicologia moderna nascido no contexto da ascensão do individualismo burguês. Mas o indivíduo, se definido pelos limites da pele, é em certo sentido uma abstração: a pele é cheia de buracos pelos quais o mundo penetra continuamente; a emoção e a comunicação têm dimensões individuais, mas são também, e talvez mais essencialmente, fenômenos interacionais ou relacionais, que ocorrem **entre** – em um espaço psicológico que existe entre uma pele e outra. De modo muito concreto, cada indivíduo, assim definido, é os outros com quem se relaciona: pais, irmãos, amigos, amantes, filhos. Daí a perda do outro poder ser experienciada como a perda de parte de si mesmo, como bem sabem os poetas – “Oh pedaço de mim... Oh metade arrancada de mim...” – que, reconhecidamente, entendem muito mais de relações afetivas do que os psicólogos...

Ainda no contexto dessa reflexão sobre o conceito de interação, o trabalho de Branco et al (1989)⁴⁴, procurando operacionalizar um procedimento de descrição e análise compatível com essa concepção, introduziu duas outras noções importantes: a de fluxo de interações, isto é, a noção de que o fato interacional não tem um recorte temporal estanque; e a quebra da oposição indivíduo-social, na medida em que a atividade individual era vista como parte do fluxo ou da "situação interacional". Ensaçou ainda os conceitos de regulação e regulação mútua: diz-se que ocorre interação quando há evidência de regulação entre os interagentes.

Nos dez anos seguintes, essas proposições evoluíram, resultando no desenvolvimento de uma moldura teórico-metodológica para a análise do comportamento social dentro da qual o conceito de interação ocupa um lugar central e constitui o ponto de partida para a elaboração de novos conceitos e princípios. A partir da análise de fenômenos interacionais no decorrer da atividade lúdica livre de crianças pequenas, foram formulados três *princípios de sociabilidade*, que constituem e são simultaneamente constituídos por esses fenômenos, através de *processos de regulação, co-regulação e correlação*: a *orientação da atenção*, o *compartilhamento de significados* e a *persistência de significados*. (Pedrosa & Carvalho, 1995; Império-Hamburger, Pedrosa & Carvalho, 1996; Pedrosa, Carvalho & Império-Hamburger, 1997; Carvalho, Império-Hamburger & Pedrosa, 1998; Carvalho,

⁴⁴ Revisto e republicado em Carvalho et al, 2002.

Império-Hamburger & Pedrosa, 1999).

Não cabe detalhar novamente aqui o processo de elaboração desses conceitos. No entanto, para explicitar de que forma eles nos conduziram mais uma vez ao recorte da relação interpessoal, é necessária uma breve explanação de seus significados. Definimos interação como o potencial de regulação entre os componentes de um campo interacional, no caso um grupo de crianças brincando. A mínima ocorrência de regulação nesse campo dá-se quando uma criança recorta ou seleciona outra como foco de sua atenção, um requisito para outras regulações (*princípio da orientação da atenção*). Este processo de regulação pelo outro não requer reciprocidade: uma criança pode olhar para a outra ou imitá-la sem que aquela se dê conta, ou dirigir-lhe uma ação que não é respondida; ainda assim, são regulações sociais que estão ocorrendo no campo de interações. Já em outros episódios podemos falar em co-regulação ou regulação recíproca (Carvalho *et al.*, 1998; Fogel, 1993; Pedrosa, 1989), definida como um processo de ajustamento mútuo através do qual os parceiros alcançam um acordo a respeito de um significado, ou seja, cria-se um significado compartilhado (*princípio do compartilhamento de significados*). Em outros ainda, a co-regulação pode desencadear o processo de correlação, que implica síntese ou condensação de informação, expressando o que é comum ou compartilhado e eliminando informações irrelevantes ou não significativas para o acordo. É quando uma correlação ocorre que se abre o caminho para a emergência do terceiro princípio da sociabilidade: a *persistência de significados*. A síntese possibilita que uma ação, um gesto ou uma palavra tornem-se capazes de evocar a configuração compartilhada, ou seja, de fazer emergir o significado construído, seja entre os parceiros que o construíram, seja para outros parceiros que passaram a partilhá-lo. A extensão temporal da persistência de significado não é relevante para a validade do conceito: o significado pode durar alguns minutos, semanas, meses, anos; pode tornar-se parte da cultura de um grupo particular, de uma sociedade particular ou até de uma multiplicidade de sociedades, como é o caso de jogos tradicionais como pipa, bolinha de gude, pião e outros. A persistência de significados compartilhados é, portanto, um princípio constitutivo do fenômeno cultura.

A persistência de significados pressupõe alguma estabilidade na composição do grupo. Principalmente no caso de significados que são partilhados através de códigos idiossincráticos, é preciso que os mesmos indivíduos se encontrem em ocasiões repetidas

no tempo para permitir a persistência do significado. Mesmo no caso de códigos mais universais – por exemplo, a linguagem verbal – pode haver um grau de idiosincrasia no significado que requer a convivência repetida no tempo para se fixar (por exemplo, novas gírias).

Este argumento conduz mais uma vez ao conceito de relações ou vínculos interpessoais – caracterizado pelo padrão de interações entre os mesmos indivíduos no tempo (Hinde, 1987) – e assim às perguntas que orientaram este capítulo: a ocorrência e a natureza do vínculo entre pares de idade na infância e seu papel na construção de coisas compartilhadas.

Vínculo na literatura sobre desenvolvimento humano.

O vínculo tem sido focalizado em relação ao desenvolvimento infantil em dois contextos teórico-empíricos principais: a literatura sobre apego mãe-filho ou adulto-criança e a literatura sobre amizade na infância. Algumas relações entre esses dois contextos têm sido propostas, mas em geral de forma linear, com base em dados correlacionais e em recortes bastante estanques – por exemplo, relação entre apego seguro *versus* inseguro e incidência de amizades ou parcerias privilegiadas no decorrer do desenvolvimento. Este tipo de teorização acaba por reduzir o vínculo a um fenômeno intraindividual, esvaziando sua dimensão essencialmente interacional.

Por outro lado, certas diferenças no tratamento dado pela literatura a essas duas modalidades de vínculos chamam a atenção. Na literatura sobre apego, a relação é, por definição, um dado central. Desde o trabalho de Bowlby (1969), o recorte dessa relação é orientado por uma hipótese funcional forte – a necessidade do vínculo para a sobrevivência imediata da criança no ambiente humano de evolução; e a observação é orientada pela tentativa de compreender o processo de construção do vínculo, suas transformações nos primeiros anos e as conseqüências, imediatas ou mediatas, de seu rompimento, deterioração ou ausência.

A literatura sobre interação de crianças, por outro lado, focalizou o fenômeno do vínculo, usualmente designado como amizade, basicamente sob uma perspectiva de competência individual, buscando as características que tornam uma criança capaz ou não de formar vínculos e objetivando, em última instância, a modificação dessas características no sentido de aumentar a competência para a vinculação, entendida como um aspecto do

ajustamento individual ou da *normalidade*. Esta concepção encontra-se explicitamente, por exemplo, em Gottman (1983); Gottman et al (1975, 1980, 1986); Howes (1983, 1987a, 1987b); Rubin (1980); Dodge et al (1983, 1986); e, senão em todas, na maioria das contribuições das várias coletâneas sobre o tema que surgiram na década de 80 (por exemplo, Asher e Gottman (1981); Rubin e Ross (1982); Field et al (1984); Berndt e Ladd (1988). Esta característica situa estas abordagens, típicas da literatura norte-americana, no pólo dos trabalhos em psicologia que tratam fenômenos sociais – no caso, uma relação interpessoal – em suas dimensões intraindividuais.

Embora evidentemente tenha produzido inúmeros resultados de interesse, esta ênfase tem dois correlatos na forma da Psicologia do Desenvolvimento abordar os fenômenos sociais. De um lado, ela contribui para o foco nas dimensões e funções individuais do fenômeno, dificultando a percepção e a consideração de suas dimensões e funções interpessoais e grupais e da própria consideração da amizade enquanto fenômeno social humano. De outro, ela tende a se associar a uma concepção "futurista" do processo de desenvolvimento, isto é, com a visão de desenvolvimento essencialmente como o processo de produção de um ser humano adulto, "sociável" e, portanto, "bem ajustado". Esta concepção, como já tem sido apontado (Thoman, 1979; Zazzo, 1983; Carvalho, 1987), desvia a atenção do pesquisador dos significados e funções dos fenômenos abordados em cada momento em que eles se manifestam e das inter-relações entre os vários planos do fenômeno social humano.

Em ambos esses aspectos, essas abordagens distanciam-se do percurso que caracteriza nosso trabalho, resumido no item anterior. Distancia-se também, a nosso ver, da proposta do modelo de rede de significações, que orienta este livro: partindo de uma concepção interacionista e sócio-histórica, esse modelo pressupõe a inseparabilidade entre os planos do social e do individual, propondo uma análise que contemple de forma complementar e simultânea as várias dimensões do social.

Nesse contexto, o argumento deste capítulo é o de que o modelo de rede de significações pode abarcar uma abordagem que ilumine o papel do vínculo na dinâmica interacional concreta dentro da qual se postula que ocorre o desenvolvimento humano. Focalizamos, na proposição dessa abordagem, três questões inter-relacionadas para as quais nosso trabalho ao longo dos últimos anos tem sugerido respostas: a existência de vínculos

entre pares no grupo de brinquedo, a natureza desse vínculo e suas relações com a construção de significações compartilhadas na interação lúdica.

Identificando a existência de vínculos no grupo de brinquedo

Sintetizamos neste item diversos estudos que, direta ou indiretamente e utilizando diferentes indicadores, evidenciaram a ocorrência de vínculos – chamados a partir daqui “parcerias privilegiadas ou preferenciais” – em grupos de crianças coetâneas ou de idades aproximadas, em situações de atividade livre.

Carvalho (1994) apresenta um exercício de conceituação de "grupo social" a partir da análise de relações de proximidade física, em um grupo multietário (2-6 anos) de crianças em um centro de recreação. Proximidade foi definida como a distância dentro da qual um contato verbal ou físico é possível sem locomoção dos parceiros (excluindo-se proximidades acidentais, por exemplo, uma criança passando por outra a caminho de algum ponto do ambiente). Analisando a ocorrência de proximidade entre os parceiros disponíveis, Carvalho verifica que todas as crianças mantém algum contato, tipicamente, com 50 a 80% dos parceiros disponíveis; no entanto, independentemente de com quantos parceiros diferentes se dá a proximidade, há uma clara tendência a estar mais frequentemente com um número bastante limitado de parceiros: tipicamente, 2 a 4, ou cerca de 10% dos parceiros disponíveis. As parcerias com mais de 30% de proximidade foram chamadas "privilegiadas ou preferenciais", e são elas que configuram a estrutura do grupo retratada na figura 1, ao longo de dois semestres. O primeiro aspecto que se evidencia é a ocorrência de sub-agrupamentos bem nítidos, que nesse grupo em particular parecem ser mediados por algumas variáveis dos sujeitos, especialmente sexo e idade. Um segundo aspecto é o fortalecimento das relações ao longo do tempo: do primeiro para o segundo período, os sub-grupos (meninos maiores, meninos menores, meninas maiores e meninas menores) tendem a tornar-se mais coesos, embora novas relações também possam se delinear.

Figura 1 – Relações de proximidade em um grupo multi-etário

A proximidade física é apenas um dos indicadores possíveis de relações preferenciais. Redes sociais semelhantes às relatadas por Carvalho têm sido evidenciadas em crianças de 2-3 anos usando outros indicadores de associação. Estudos, descritos a seguir, focalizaram grupos estáveis, formados há pelo menos seis meses e compostos por cerca de 13 crianças e a(s) respectiva(s) educadora(s), filmados em situação de atividade livre em uma sala organizada para favorecer a interação entre as crianças.

A observação dos vídeos utilizando o critério de compartilhar atividades (engajamento na mesma atividade com orientação mútua) permitiu identificar a rede de relações de duas turmas de creches diferentes (PRAD e CARO). Esta rede foi confrontada com outras, definidas a partir de três outros indicadores: busca de contato social ou abordagem do parceiro (Morais, Ribeiro & Rubiano, 1994), proximidade física (Campos de Carvalho e Rubiano, 1996) e relato das educadoras sobre as crianças que possuem parceiros privilegiados ou amigos (Piotto & Rubiano, 1999). A comparação mostra que os diferentes indicadores evidenciam redes sociais semelhantes. Esse acordo, em conformidade com a literatura (por exemplo, Howes 1987a), parece decorrer do fato de que os juízes – educadoras e pesquisador – partiram de um referencial comum: a observação do grupo de crianças brincando na creche. Por outro lado, os pais entrevistados declararam não saber quais são os amigos de seus filhos na creche e tenderam a mencionar crianças populares da turma, o que sugere que tomaram por base o relato das crianças em casa: a literatura mostra pouca correlação entre os amigos relatados pelas próprias crianças e os apontados a partir de observações (Carvalho, Musatti & Shavitt, 1984; Simpkins & Parke, 2001).

Carvalho (1994) mostrou como sexo e idade das crianças medeiam a escolha dos parceiros. Os dois estudos descritos a seguir apontam que a percepção de pertencer a um grupo definido socialmente também pode permear o estabelecimento das redes sociais em idade bastante precoce. O grupo estudado (CARO), constituído por 14 crianças entre 21-30 meses, era composto pelos mini-grupos I (21 -27 meses) e II (29-30 meses), com três meninas e quatro meninos, sob orientação de duas educadoras em cada grupo. Em conjunto, os mini-grupos constituíam o maternal da creche, compartilhavam o mesmo espaço,

passavam a maior parte do tempo juntos, desenvolviam em conjunto a rotina diária da creche e por isso foram considerados como um grupo nestas pesquisas.

No primeiro estudo, Moraes (2000) estudou como as crianças do grupo CARO abordavam-se umas às outras. Uma análise dos 100 episódios observados mostra que as crianças buscaram contato social mais freqüentemente com parceiros do próprio mini-grupo do que com os do outro mini-grupo. Considerando que as crianças do mini-grupo I eram mais jovens do que as do mini-grupo II, é possível pensar que essa preferência estivesse relacionada às diferenças de idade. Entretanto, as crianças maiores do mini-grupo I tinham idade mais próxima do conjunto do mini-grupo II do que das menores do seu próprio mini-grupo, o que sugere que as relações poderiam estar sendo mediadas também pela percepção de ser parte de um dos mini-grupos, além dos fatores sexo e idade dos parceiros.

Frederick, Piotto & Rubiano (1996) acompanharam o mini-grupo I do grupo CARO por três anos, combinando dois indicadores de parcerias preferenciais: informações das educadoras sobre as crianças consideradas amigas na creche e registro de crianças que compartilharam atividades durante cinco sessões, com 60' de duração cada uma, em situação rotineira na creche. No primeiro ano (1993), o foco de estudo foi o mini-grupo I em conjunto com o II, turma do maternal da creche, como descrito anteriormente. No ano seguinte (1994), o mini-grupo I (com exceção de um menino e uma menina, que passaram para outra turma) constituiu um outro grupo com mais seis crianças (dois meninos e quatro meninas). Em 1995, o grupo observado estava composto pelo mini-grupo I (que recebeu de volta as duas crianças que haviam sido transferidas para outra turma e perdeu um menino), as seis crianças que ingressaram no ano anterior e duas novatas (uma de cada sexo).

Figura 2 – Parcerias preferenciais de crianças ao longo de três anos na creche

Nas redes de relações da figura 2, estão unidas as parcerias preferenciais quando mencionadas pelas duas educadoras e, para os dois primeiros anos, as parcerias evidenciadas pela observação e que apresentaram freqüência de atividade partilhada acima da média da turma e constância de compartilhar nas diferentes sessões. Um primeiro ponto a ser notado é o acordo entre as fontes: dos 13 pares amigos relatados pelas educadoras,

apenas dois não foram evidenciados pela observação que, por sua vez, evidenciou outras dez parcerias preferenciais.

Considerando as relações apontadas pelas duas fontes, observa-se, no primeiro momento (1993), dois sub-agrupamentos, em correspondência direta com os mini-grupos. No Mini-grupo I, a rede está formada por uma dupla masculina, uma feminina e três mistas; no mini-grupo II, por quatro duplas com parceiros de mesmo sexo (três femininas e uma masculina) e cinco mistas, indicando a existência de um trio feminino e um misto, mediados por uma das meninas. Não há relações preferenciais entre os dois mini-grupos, embora as crianças desfrutem de grande familiaridade e a diferença de idade entre elas não seja grande, o que fortalece a idéia de que as relações estejam mediadas, ao lado dos fatores sexo e idade, pela percepção de pertencer a grupos sociais que, no caso, são definidos aparentemente pela figura de apego representada pelas educadoras. As próprias educadoras percebem os sub-agrupamentos, como pode ser visto em seus comentários:

“as duas turmas (mini-grupos) acabam se separando mais lá no parque”

... durante a filmagem... as turmas (mini-grupos) ficam concentradas entre elas, separadas uma da outra, eles mesmos se dividem”

“quando tá todo mundo junto, geralmente a turma se separa, mas em geral eles brincam com todos”

“as turmas brincam mais entre elas”.

No segundo momento (1994), ocorreu uma clara união entre as crianças remanescentes do mini grupo I, todas possuindo parceiro preferencial dentro do próprio mini-grupo, observando-se o laço entre as duas meninas que não eram preferenciais e entre os três meninos. Entre os ingressantes, apenas duas parcerias foram estabelecidas, ocorrendo uma aproximação entre estes e os veteranos, através do elo entre dois meninos do mini-grupo I e duas crianças novas. No terceiro momento (1995), informações das educadoras mostram que as crianças expandiram suas relações e que os duos e trios deram lugar a uma rede mais complexa. Ocorreu um estreitamento das relações entre veteranos e ingressantes do ano anterior, houve inclusão do novato, mas não da novata. Embora tenha ocorrido uma nítida integração entre os veteranos e as crianças que haviam ingressado no ano anterior, novamente aparece a constituição clara de dois sub-agrupamentos, agora

determinados especialmente pelo sexo das crianças. O único elo entre crianças de sexo diferente foi estabelecido pelas duas crianças do mini-grupo que estiveram juntas em outra turma, no ano anterior. A formação de “turmas do Bolinha e Luluzinha” é um fenômeno bastante conhecido em crianças na faixa etária em questão, uma vez que as crianças seguidas longitudinalmente já estavam com idade aproximada entre cinco e seis anos.

A escolha de parceiros parece ser mediada, portanto, por um processo de identificação, não só com parceiros de mesmo sexo, mas também de idade aproximada e provenientes da mesma turma, aqui definida provavelmente pela identidade da educadora responsável. Os dados descritos no próximo item oferecem algumas sugestões para a interpretação dessas preferências.

A tendência do grupo a se subdividir possivelmente indique um número ótimo para a formação de grupos na creche (Carvalho e Moraes, 1987). Tanto observações informais como a literatura sugerem que o tamanho de agrupamentos espontâneos relaciona-se intimamente com a natureza das atividades em que o grupo se envolve, bem como com arranjos espaciais e outras circunstâncias do campo interacional; assim, por exemplo, Moraes (1980) sugere que a fluência e continuidade de episódios de faz-de-conta variam em função do número de parceiros: em episódios que envolvem entre 3 e 5 parceiros as propostas são facilmente partilhadas e são facilitados enredos mais elaborados, ao passo que em grupos maiores tende a ocorrer dispersão de propostas, e em díades os enredos tendem a se esgotar mais rapidamente.

Natureza do vínculo: o que diferencia parcerias privilegiadas e não privilegiadas?

Identificada a existência de vínculos no grupo de crianças que brincam juntas, como explorar a natureza e o significado desse fenômeno? Das diversas tentativas que experimentamos no decorrer de nosso trabalho, a primeira utilizou um recurso bem simples: já que crianças falam, por que não começar perguntando a elas?

1. As crianças falam

A obtenção de relatos verbais tem uma longa e controvertida história na Psicologia. Nos últimos anos essa prática tem sido retomada em diversos contextos, dos quais a entrevista com crianças é ainda um dos menos explorados. Yates e Smith (1989) propõem a entrevista ou o questionário como forma de obtenção de dados sobre fenômenos pouco

suscetíveis de serem observados diretamente, seja por sua baixa frequência de ocorrência, seja por serem afetados pela presença do observador (por exemplo, brigas, provocação sistemática etc); ou ainda, com o objetivo de investigar percepções ou concepções da criança, como em Smith *et al* (1992), Carvalho *et al* (1990) e Carvalho *et al* (1993).

Relatamos a seguir alguns resultados de um pequeno estudo que visava principalmente testar um procedimento pouco usual de coleta de dados deste tipo com crianças: a discussão em grupo, com vistas a uma análise qualitativa. Foram reunidos seis pequenos grupos de crianças (3 a 4 crianças por grupo), sendo um feminino e um masculino em cada uma de três faixas etárias: 6, 8 e 10 anos. As crianças eram de nível sócio-econômico médio alto e, na maioria dos casos, em cada grupo, colegas de classe ou de escola, estando, portanto, bem familiarizadas entre si e com a entrevistadora.

As entrevistas foram conduzidas informalmente, com o mínimo de interferência por parte da entrevistadora. Propunha-se às crianças que conversassem sobre o que é um amigo, como se fazem amizades, o que gostam ou não gostam num amigo etc. Na medida das necessidades e do andamento da "discussão", a entrevistadora introduzia outros temas, como diferenças e semelhanças entre amigos do mesmo sexo ou de sexo diferente e entre amizades e namoros, e fazia perguntas de esclarecimento ou extensão de um tema. As reuniões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra. O procedimento de análise buscou apreender e organizar os conteúdos relativos aos vários temas, sem preocupação de quantificação, visando identificar, nas percepções expressas pelas crianças, pistas sobre conceitos potencialmente úteis para a análise do fenômeno "amizade entre crianças". Esse procedimento levou à identificação, nas falas das crianças, de três dimensões ou condições características da amizade: convivência, afinidade e cumplicidade.

Convivência

Um componente do conceito de amigo que apareceu em todas as faixas etárias é a convivência regular com participação conjunta em certas atividades (compartilhar atividades, como nos trabalhos relatados anteriormente). A natureza dessas atividades vai se modificando com a idade: entre os mais jovens, a atividade partilhada é quase sempre lúdica; trocas verbais, quando aparecem, são relacionadas à brincadeira. Outros conteúdos podem aparecer esporadicamente, mas só se tornam consistentes nas crianças mais velhas.

O compartilhamento de outras atividades (por exemplo, tarefas escolares, passeios) segue o mesmo padrão.

"- *É que ele (amigo) liga mais pra gente...*

- *Brinca com a gente, faz um monte de coisa...*

- *Faz jogo junto... senta no mesmo lugar... "* (Masculino, 6a)

"- *Porque são mais legal, brincam sempre comigo...*

- *Tudo que a amiga quer eu brinco...*

- *Só uma coisa que eu não gosto que eu não brinco...*

- (Conversa) de amizade.... *Você quer brincar comigo? Ela fala: Ah, eu quero...*

Aí a gente vai brincar, fala: Eu sou a professora, eu sou não sei o que lá..."

(Feminino, 6a)

A regularidade da convivência é um aspecto interessante: amigo é quem *brinca sempre* comigo, quem *liga mais*, quem *fica junto*. De certa forma, nesta percepção, *está-se amigo mais do que se é amigo*. Embora a maioria destas crianças relate várias amizades estáveis (desde o ingresso na escola maternal, por exemplo), essa estabilidade parece depender fundamentalmente da manutenção da convivência: a criança que saiu da escola "*era meu amigo*". Além da implicação evidente de que a natureza das relações estáveis desse tipo se modifica ao longo do desenvolvimento, este fato valida o critério de proximidade como um índice pertinente para a identificação de vínculos nas faixas etárias mais jovens.

Afinidade

A natureza da atividade compartilhada apresenta variações que introduzem uma segunda dimensão componente do conceito: a afinidade de gostos, de interesses e, em certos casos, de competências. A afinidade pode ser considerada uma outra forma de compartilhamento: para brincar junto, é preciso conhecer e gostar dos mesmos tipos de brincadeiras. Segundo a percepção das crianças, esta é a razão principal da menor probabilidade de amizade entre meninos e meninas, ou entre crianças de idades diferentes. As brincadeiras intersexuais se restringem a alguns tipos (pega-pega, pega-beija) e / ou a certas crianças que se dispõem a participar de jogos mais típicos do sexo oposto ou que permitem a inclusão de crianças de outra idade (por exemplo, casinha). Mas, mesmo entre

crianças do mesmo sexo e idade, a afinidade seleciona os amigos: pode-se brincar eventualmente com uma pessoa que tem outros gostos, mas isso tenderá a acontecer com regularidade insuficiente para caracterizar uma relação de amizade.

"- Muitas meninas não gostam de brincar disso (pega-pega, queimada), elas são meio quietas..."

-Se eu ficar com uma menina muito quieta, que só fica no cantinho (não dá)... Eu gosto de correr, aí se eu for brincar (de correr) com outra menina, ela fala: Puxa, vou ficar de mal..." (F, 8a)

"- O Beto brinca de duas coisas: de escolinha, que ele é o professor de educação física, e de mamãe-filhinha, que ele é o pai, o filho, o cachorro..." (F, 6a)

"- (Amiga menina) eu não!

- Meninas são chatas... eu gosto é de encher elas....

-É muito sem graça... trocar fraldinha de boneca, odeio trocar fraldinha... " (M, 8a)

"- Eu prefiro amigo homem porque ele gosta de fazer as mesmas brincadeiras que a gente...." (M, 10a)

"- Se for uma pessoa bem maior que a gente... ela não gosta de brincar das brincadeiras que a gente brinca... Pode até brincar, mas pára logo..."

- E se for muito pequena, não vai entender nada...

- Vai jogar queimada, ela não consegue...

- Não joga como a gente joga... Aí tem mais que ser só brincar de brincar..." (F, 8a)

No grupo feminino mais velho e, em menor grau, no masculino e nas meninas de 8 anos, a conversa pessoal, a troca de idéias e de confidências começa a predominar sobre o brincar. Nesse contexto, o conceito de amigo passa a incluir novos componentes: a afinidade se estende a crenças, valores, modos de pensar e começam a aparecer as noções de confiança, lealdade e cumplicidade, aproximando-se assim do conceito de amizade adulta (Furham, 1989) e caracterizando-se por novas funções: ajudar, dar apoio, consolar, além de novas características motivacionais.

"- (Conversa) sobre os problemas, né?

- Por exemplo, eu quero contar um segredo pra Carolina, pra um menino eu não vou contar... Por exemplo, se eu gosto de alguém, não quero que ele fique sabendo porque me gozam, só conto pra uma menina que eu confio... Porque os meninos têm mais amizade com eles, eles falam pro amigo.." (F, 8a)

"- E uma amiga tem sempre as mesmas idéias mais ou menos como as da gente... se tivesse idéias completamente diferentes não dava...

- Eu tenho duas amigas que eu posso confiar nelas sempre... Não contam nada do que eu conto pra elas, me ajudam, sempre falam a verdade...

- A cabeça tem que ter alguma coisa igual à nossa, pra poder ter amizade" (F, 10a)

Cumplicidade

Pode-se pensar que, à medida que no conceito de amizade o compartilhamento de atitudes, valores e sentimentos é acrescido ao compartilhamento de atividades, ou até o substitui, a amizade se liberta da contingência de proximidade e convivência regulares que parece caracterizá-la na primeira infância. Além disso, esses relatos sugerem que já no final da infância e transição para a puberdade, o vínculo de amizade passa a assumir funções que previamente cabem às figuras de apego – apoio, ajuda, consolo, segurança, identidade, cooperação – funções essas que vão caracterizar esse tipo de vínculo ao longo da vida adulta (Alberoni, 1984; Porter e Tomaselli, 1989).

"- O que eu gosto, por exemplo, é que ela me ajuda em muitas coisas...

- Eu tava doente, perdi a aula, aí eu falei: Você pode vir aqui? Aí eu fico conversando com ela...

- Ajuda nos trabalhos...

- Se eu tô com problemas...

- Se ela tá triste,.. " (F, 8a)

"- Amigo brinca com a gente... não sacaneia...

- *Fica sempre do nosso lado...*
- *Por exemplo, se a gente tá brigando com uma pessoa ele tem que te apoiar...*
- *Amigo, você pára de ficar amigo se ele começa a ficar chato... pensar diferente... não te entender... não pensa mais do teu jeito..." (M, 10a)*

“ - *Amiga, quando a gente precisa ela ajuda... Dá uma força.*” (F, 10 a).

Conteúdos semelhantes apareceram também nas justificativas dadas pelas educadoras da creche CARO, no estudo de Frederick, Piotto e Rubiano (1996) já relatado, para explicar as parcerias privilegiadas. Quando as crianças estavam com 2-3 anos, as quatro educadoras diziam que amigos gostam de ficar “perto”, “na deles”, “junto”, “muito”, “mais”, “sempre juntinhos”, enfatizando portanto a proximidade e convivência. Duas educadoras lembraram que algumas parcerias preferenciais podem ter relação com o fato das crianças chegarem mais cedo, permanecendo um tempo maior juntas e de forma exclusiva. Aos 3-4 anos, as educadoras mencionaram afinidades relacionadas ao fato das crianças gostarem das mesmas atividades, havendo menção também ao caso do amigo que defende o outro. Aos 5-6 anos, apareceram mais referências à cumplicidade e ajuda, e relato de verbalizações das crianças a respeito de relações.

O vínculo entre crianças mais jovens parece, portanto, ser um fenômeno com características e funções próprias, até certo ponto diferentes de amizades que se estabelecem mais tarde. Essas diferenças, no entanto, também podem ser devidas, pelo menos parcialmente, ao fato de estarem sendo expressas no discurso verbal: em situações de observação direta é possível observar atos de cumplicidade e aliança entre parceiros bem jovens, que ainda não são capazes de verbalizar a respeito (Carvalho, 1992; Carvalho e Pedrosa, 1993).

A partir das dimensões *convivência*, *afinidade* e *cumplicidade* pode-se formular um conceito comum, que vem aparecendo recorrentemente em nossa argumentação: o *compartilhamento*, no sentido de *ter algo junto com outrem* – um momento de proximidade, o interesse ou competência numa atividade, um conhecimento, valores e atitudes, um segredo, códigos de comunicação. É sobre esta última forma potencial de compartilhamento que refletimos nos estudos descritos a seguir.

2. Compartilhamento e comunicação

Desde muito cedo as crianças constroem, ao longo de sua experiência interacional com outras crianças, modos particulares de abordagem de parceiros sociais, muitas vezes idiossincráticos e quase sempre baseados em ações e não em verbalizações (Carvalho e Carvalho, 1990; Løkken, 2001): aproximar-se e iniciar uma ação imitativa ou complementar à ação desenvolvida pelo(s) parceiro(s), oferecer um objeto etc. Carvalho e Carvalho (1990) verificaram que, com crianças de 2 a 6 anos, as abordagens mais bem sucedidas (no sentido de serem efetivas no estabelecimento de contato social) envolvem a familiaridade com o parceiro, mediação por adulto ou por objeto, observação prévia da atividade do parceiro e engajamento em ações relacionadas a essa atividade. A proposição de uma atividade conjunta muitas vezes também é eficaz: Løkken (2001) descreve rituais de saudação à chegada de uma criança de 30 meses na creche, envolvendo encenação enfática de gestos, vocalizações, risos e propostas de deslocamento no espaço; Pedrosa e Carvalho (1995), Pedrosa *et al.* (1997) e Carvalho *et al.* (1998) mostram como a atenção dirigida pela criança à atividade de um parceiro freqüentemente desencadeia a construção de brincadeiras conjuntas.

Morais & Rubiano (no prelo), ao estudarem a abordagem social no grupo CARO, identificaram quatro estratégias de abordar o parceiro: a) inserir-se na atividade da criança alvo, participando da mesma; nestes casos a criança iniciante em geral imitou o que a alvo fazia; b) inserir-se na atividade da criança alvo, alterando a atividade da mesma, agindo sobre seu corpo ou objeto e gerando, muitas vezes, episódios agonísticos; c) envolver a criança alvo em sua atividade, geralmente através de gestos e por vezes verbalizações e d) envolver a criança alvo em uma atividade a ser iniciada em conjunto, usando em proporção semelhante gestos e verbalizações. A comparação entre os mini-grupos sugere diferenças de idade na forma de abordar o parceiro: as crianças menores usaram mais a estratégia de entrar na atividade da outra criança do que as maiores, especialmente ao abordarem crianças de seu próprio mini-grupo. Os episódios interativos iniciados pelas crianças mais jovens tiveram duração menor do que os das crianças mais velhas; isso sugere que a ação de inserir-se na atividade do outro seja um mediador mais eficiente para a iniciação do que para a manutenção posterior do contato – manter o contato iniciado pode requerer mais recursos comunicativos de forma a garantir a continuidade das ações partilhadas.

A literatura aponta a existência de parcerias preferenciais antes dos dois anos (Stambak & Verba, 1986; Vasconcelos, 1986; Howes, 1988) e características que as diferenciam das demais: trocas positivas e mútuas mais freqüentes; maior encorajamento para exploração do ambiente e para estar em proximidade diádica; episódios interativos mais prolongados e complexos; mais uso de temas simbólicos, maior freqüência e complexidade na brincadeira com faz-de-conta; construção de jogos e rotinas pré-verbais e idiossincráticas (Eckerman, Davis & Didow, 1989; Espinosa, 1993; Falcão & Pedrosa, 1992; Hartup, 1983; Hartup, 1987; Howes, 1987a; Howes & Unger, 1989; Legendre, 1989; Maguirre & Dunn, 1997; Werebe & Baudonnière, 1988).

Morais, Ribeiro & Rubiano (1994) estudaram a abordagem social no grupo PRAD (12 crianças, 5 meninos e 7 meninas de 2 a. 6m. a 2 a. 10m.), comparando parceiros preferenciais (freqüência de associação acima da média, com associação na maioria das sessões) e preteridos (freqüência de associação abaixo da média, sem constância nas sessões). Nos dois casos, predominou a estratégia de entrar na atividade da criança alvo como forma para iniciar contato social; porém, dentre os 11 pares privilegiados quase todos apresentaram reciprocidade na busca e sucesso mútuo (manutenção de atividade compartilhada por 2-3 minutos consecutivos), ao passo que dentre os 22 preteridos menos da metade apresentou reciprocidade e menos de um quarto, sucesso mútuo.

Piotto e Rubiano (1999) estudaram o grupo da creche CARO comparando os pares privilegiados e preteridos, identificados pela informação das educadoras e pela freqüência de associações. Parceiros privilegiados mantiveram associações mais duradouras e envolveram-se mais em atividades imaginativas (brincar de fazer comida, andar de carro, ir embora, dormir), enquanto parceiros preteridos associaram-se mais em atividades funcionais (bater objeto na estante, chacoalhar garrafa, virar caixa em diferentes posições). Essas diferenças não foram verificadas quando examinadas em situação de duplas de parceiros privilegiados e preteridos (Frederick, 1997). É possível que, na situação de dupla, que é fortemente indutora de interação social, a disponibilidade de apenas um parceiro seja suficiente para propiciar a interação, pelo menos entre crianças já familiarizadas entre si, exigindo, portanto, indicadores mais sutis para a identificação de diferenças entre parcerias privilegiadas e preteridas.

Carvalho (1992) comparou doze díades de meninas inglesas de 3-4 anos de idade, selecionadas entre as que freqüentavam a creche da Universidade de Sheffield com base em informações da educadora e proximidade ao longo de 10 sessões de observação, compondo 6 díades de parceiras privilegiadas e 6 de parceiras neutras ou preteridas (não privilegiadas). Os cinco primeiros minutos de cada sessão de cada díade foram transcritos através de amostragem de tempo de 10", utilizando-se vários sistemas de categorias, que contemplavam desde a simples ocorrência de orientação mútua até aspectos qualitativos da troca social e da comunicação. Independentemente da relação, as crianças interagiram na maior parte das sessões, e mantiveram-se orientadas, ou mutuamente, ou para atividades e objetos compartilhados. As díades de parceiras não privilegiadas tenderam a apresentar mais orientação mútua, enquanto as parceiras privilegiadas apresentaram mais orientação para objetos e atividades compartilhadas; apresentaram também mais porte simultâneo do mesmo objeto e mais compartilhamento de fantasia. O diálogo foi a forma mais freqüente de verbalização em todas as díades, mas díades de parceiras não privilegiadas apresentaram principalmente "diálogo concreto" (referente a situações cotidianas concretas, por exemplo: "Minha mãe se chama Ann", "Eu tenho uma irmã pequena"), enquanto em díades de parceiras privilegiadas predominou o diálogo lúdico, referente às situações lúdicas criadas pelos parceiros (por exemplo, "Vamos fazer compras?", "Está começando a chover").

Confirmando a sugestão anterior, estes resultados indicam que, em díades de parceiros neutros ou preteridos, a menor intensidade ou diferente qualidade da relação não implica desinteresse pelo parceiro ou menor probabilidade de interação quando a situação é indutora de interação e entre parceiros familiarizados. Por outro lado, parece haver algumas diferenças marcantes na natureza da atividade social em que as crianças se envolvem em função de sua relação prévia. Díades de parceiras não privilegiadas passaram uma parte significativa dos primeiros minutos da sessão em atividades que sugerem exploração mútua, como que uma familiarização preliminar: olhando-se mutuamente e conversando sobre temas gerais; enquanto parceiras privilegiadas parecem entrar na situação prontas para o engajamento em atividades compartilhadas e principalmente em compartilhamento de fantasia. Essa interpretação é confirmada quando se comparam os resultados de duas sessões de uma criança com a mesma parceira e de uma segunda sessão com uma parceira privilegiada ou não privilegiada. No primeiro caso, aumentam os indicadores de parceria

privilegiada – menos orientação mútua e mais orientação para atividade compartilhada. Essas diferenças foram especialmente significativas nas díades de parceiras não privilegiadas, onde esses indicadores tinham ocorrido significativamente pouco na primeira sessão. Já na segunda sessão com outro parceiro, os grupos PP – PnP (parceira privilegiada na 1ª sessão – parceira não privilegiada na 2ª sessão) e PnP-PP (ordem inversa) comportam-se em direções opostas: na segunda sessão com uma parceira não privilegiada, a criança que tinha tido uma parceira privilegiada na primeira sessão reverte a um comportamento típico de parceria não privilegiada, enquanto o inverso ocorre no caso PnP-PP. Isto indica que as diferenças na qualidade da troca social estão relacionadas ao vínculo e não apenas a diferenças individuais: são propriedades *das relações e não dos indivíduos*. Indica também que a natureza das diferenças é compatível com a idéia de vínculo como um estado e um processo de construção de coisas compartilhadas.

Como e o que se constrói: vínculo e compartilhamento

O conceito de "sharing" na literatura sobre interação criança-criança tem em muitos casos uma conotação mais específica, comportamental: refere-se ao ato de *dar algo* ao outro (por exemplo, Sharabany e Hertz-Lagarowitz, 1981; Berndt et al, 1986), revelando um recorte relativo ao comportamento individual. No sentido utilizado aqui, o compartilhar refere-se a *algo possuído em comum*; a um *estado ou processo inferido e não a um ato*; é um recorte que se refere a uma *relação entre* indivíduos. Pressupõe, portanto, uma *construção no tempo*.

Uma estratégia para identificar essa construção é a análise micro-genética de episódios interacionais, ilustrada aqui pelo episódio “Trenzinho”.

Um grupo de 8 crianças da creche PRAD brincava na sala. Em sessões anteriores, elas costumavam empurrar as estantes, colocar frascos sobre elas e derrubá-los com as mãos ou algum objeto. Na sessão em foco, aos 6' Renata começa a deslocar uma estante. Priscila aproxima-se com uma boneca, oferece-a para Renata, ficando com a estante e deslocando-a. Aos 10' Fernanda também empurra a estante com Priscila. Aos 12', Renato aproxima-se e agarra a estante com as duas mãos, empurra-a para frente e para trás, faz uma "manobra", e desloca-a pela sala, despertando a atenção das demais crianças. Em seguida, Renato recolhe alguns frascos do chão, coloca-os sobre a estante, depois suspende a estante, derrubando os frascos

no chão: foi inventada uma nova forma de derrubar os frascos da estante. Imediatamente, Paulo aproxima-se rindo e falando, pega outros frascos e coloca-os na estante. Renato aguarda, depois inclina a estante derrubando os frascos colocados por Paulo. Até o 16', Paulo, Camilo e Fernanda continuam "carregando o trem" para Renato "guiá-lo" e "descarregá-lo", assistidos por quase todos os presentes. A educadora interrompe a brincadeira, recolocando a estante em seu lugar original.

Entre os minutos 17 e 19, as crianças, em pares, envolvem-se em outra brincadeira, que mantém alguns elementos da anterior: duas crianças sobem nas estantes próximas da janela enquanto outras duas recolhem objetos do chão entregando-os às primeiras para serem atirados para fora da janela. Provavelmente esta brincadeira já havia sido inventada e compartilhada anteriormente pelas crianças, dada a rapidez com que os papéis foram assumidos: os que atiram para fora e os que "fornecem a munição", recolhendo frascos e entregando-os ao parceiro que está sobre a estante.

Quando a educadora fecha a janela, interrompendo a nova brincadeira (20'), Renato desce e volta a "pilotar". Empurra a estante, deslocando-a pela sala. A esta altura, empurrar a estante pela sala é suficiente para comunicar sobre o que brincar, já sintetiza a informação: Paulo, Camilo e Fernanda correm em direção ao "trem" e passam a "carregá-lo" para que Renato o "descarregue" inclinando a estante.

Em uma sessão posterior, a brincadeira foi retomada e ocorreu a "transmissão" das regras para um menino que não estava presente na sessão anterior e por isso não compartilhava da nova "aquisição cultural" do grupo. Nesta oportunidade, o papel de "condutor do trem" foi disputado entre Renato e Paulo, que dizia: "Agora eu".

Este episódio ilustra como, a partir de ações já compartilhadas no grupo (empurrar estante, colocar objetos sobre ela, derrubá-los com as mãos ou com outro objeto), uma nova proposta é desenvolvida: empurrar a estante, parar para os parceiros colocarem os frascos sobre ela e derrubar os objetos agindo sobre a estante, isto é, alterando sua inclinação. Embora proposta por um indivíduo, esta construção é conjunta, já que sua persistência depende de reconhecimento e aceitação pelos parceiros. O episódio ilustra ainda a ocorrência do processo de correlação (informação sobre a brincadeira sintetizada no gesto de empurrar a estante), possibilitando a persistência desse novo significado do empurrar estante, que emerge novamente em uma sessão posterior. Exemplos semelhantes de construção e persistência de significados encontram-se em Pedrosa e Carvalho (1995) e Pedrosa e Eckerman (2000).

Uma outra estratégia, direcionada mais especificamente para a relação entre vínculo e compartilhamento, é a análise longitudinal da construção de relações de

parceria privilegiada. Carvalho (1992) descreve a história da relação entre duas meninas, Nina e Julia, através de episódios observados ao longo de dois anos. No primeiro episódio (“Parabéns”), a díade tem 3 anos de idade, convive quase diariamente por algumas horas em um centro de recreação e já constitui uma parceria privilegiada pelo critério de 30% do tempo em proximidade.

O episódio se inicia quando Nina se aproxima de Julia, que está brincando no gramado com peças de madeira. Nina diz: “Posso brincar com você?”. Senta-se ao lado de Julia e começa a encaixar os blocos em pinos, sendo observada e imitada por Julia. Nina começa a bater palmas e a cantar Parabéns. Julia bate palmas e sorri, sem cantar.

Na sequência do episódio, que dura mais de 20 minutos, incluindo uma interrupção e retomada na qual Nina vai chamar Julia que se afastou, a brincadeira estrutura-se gradualmente, cada vez com maior participação de Julia, que ao final já canta junto com Nina, e com maior coordenação entre os momentos de construção com blocos e de cantar Parabéns entre as duas meninas. Em todo o decorrer do episódio, Nina busca ativamente a coordenação entre suas propostas e as ações de Julia: “Ju, vamos cantar Parabéns...”; “Espera, Ju, não é assim... Agora, Ju...”⁴⁵

Neste episódio, a atividade inicialmente solitária de Julia é transformada por Nina em uma brincadeira social, na qual o prazer principal parece ser fazer algo em conjunto: Nina interrompe a brincadeira duas vezes para conseguir a participação de Julia e tenta ativamente coordenar e sincronizar a participação da outra menina com a sua; Julia acede facilmente, o que indica sua motivação para o compartilhamento da atividade. É interessante notar como a atividade compartilhada é construída ao longo do episódio. Julia parece estar familiarizada com o ritual do Parabéns, e aceita facilmente a proposta; mas aparentemente não o domina ou não o explicita espontaneamente tanto quanto Nina. É ao longo do episódio e com o encorajamento de Nina, que ela passa gradualmente a participar de forma mais ativa.

Quase dois anos depois, Nina e Julia já passam mais de 70% do tempo juntas. Um

⁴⁵ Uma transcrição detalhada desse episódio encontra-se em Carvalho (1992) e em Carvalho e Pedrosa (no prelo).

episódio observado nessa ocasião ilustra a existência, entre elas, do que foi chamado acima de cumplicidade ou aliança.

Dois meninos estão brincando juntos no tanque de areia. Nina e Julia estão andando por perto. Os meninos olham para as meninas e um deles, brincando, dá um grito ameaçador na direção delas. Os meninos riem. As meninas se afastam do tanque e Julia se queixa ao adulto, que a encoraja a voltar para o tanque. Julia volta para a borda do tanque e começa a brincar sozinha. Um terceiro menino (Edu) chega ao tanque trazendo uma pequena vassoura que usa como se fosse uma espada para brincar de ameaçar Julia. Julia olha para os meninos, fica em pé, vai para onde Nina está brincando e diz:

- Ni, você quer brincar comigo? Quer?

Nina segue Julia até o tanque, pega um brinquedo e começa a brincar. As duas dão uma olhada na direção dos meninos e Nina diz:

- Deixa eles comigo, eu bato neles ...

Um pouco mais afastado, Edu faz gestos ameaçadores com a vassoura e os três meninos riem.

Julia diz a Nina:

- É o Edu, ele está me amolando...

Nina diz a Edu:

- Pera aí, eu vou pegar você!

Nina se levanta, vai na direção do adulto e diz:

- Eles querem bater na Ju com aquele pau ... Querem bater nela. Não é, Ju? Não é, Juzinha?

Edu se afasta, Nina e Julia recomeçam a brincadeira. Nina diz:

- Ju, vamos fazer um mais bonito? Olha o que eu fiz...

A aliança implica o compartilhamento de atitudes ou de sentimentos. A chegada intempestiva de Edu com sua brincadeira agressiva parece intimidar Ju, que já estava meio assustada pelo comportamento dos outros meninos. Ela pede a Nina que se junte a ela como uma forma de se fortalecer diante dos meninos. Não é preciso que ela explicite isso: Nina se comporta como se entendesse a situação e oferece sua proteção: “*Deixa que eu bato neles...*”.

É interessante notar, nesse episódio, a configuração “triangular” das relações: a relação de confronto entre Julia e Edu articula-se, de um lado, com a relação de cumplicidade entre Julia e Nina, de outro com a cumplicidade entre Edu e os outros meninos; articula-se ainda com a relação com o adulto, a quem Julia e Nina eventualmente recorrem. Embora nosso foco aqui não sejam os vínculos com o adulto ou relações entre parceiros caracterizadas por oposição ou competição, o episódio evidencia compartilhamentos também nesses casos: os significados compartilhados sobre o adulto e sobre as alianças entre os oponentes medeia a dinâmica e o desenlace do episódio para todos os participantes.

Outro ponto a ser notado aqui é a facilidade com que as trocas sociais entre Julia e Nina são retomadas nesta situação, em comparação com o episódio anterior. No Parabéns, a interação foi negociada passo a passo, com muitas dicas verbais explícitas. Aqui, é estabelecida com um mínimo de trocas verbais. Como evidenciaram os resultados quantitativos da comparação entre parcerias privilegiadas e não privilegiadas no estudo relatado no item anterior, parcerias privilegiadas parecem evoluir na direção de apresentar menos comportamento comunicativo explícito, porque compartilham cada vez mais recursos comunicativos implícitos ou abreviados, que persistiram ao longo de sua história interacional.

Visto deste ângulo, o vínculo pode ser pensado como um espaço privilegiado para a persistência de significados compartilhados construídos na interação enquanto, ao mesmo tempo, é fortalecido por esse compartilhamento: significados compartilhados propiciam desdobramentos, novas construções conjuntas de ações e de sentidos, em um processo dinâmico de retroalimentação do próprio vínculo. Vínculo é, portanto, simultaneamente *produto e instrumento* de construção de compartilhamento.

Compartilhamento e cultura

Conceitualmente, não são necessários critérios estritos de estabilidade temporal, seja para significados, seja para o vínculo. Pode-se falar em um significado que persiste por alguns minutos ou ao longo de semanas, meses, anos. Em sentido estrito, o mesmo se aplicaria ao vínculo. No entanto, a utilidade maior desses conceitos para a análise dos

fenômenos sociais humanos parece surgir quando se recortam extensões temporais maiores. No caso de parcerias privilegiadas, a própria definição, seja baseada em frequência de proximidade ou em outros critérios, requer um intervalo temporal mais ou menos extenso.

Isto nos remete a uma segunda direção decorrente dos princípios de compartilhamento e de persistência de significados: a construção da cultura do grupo de brinquedo e sua inserção no grupo social mais amplo.

Corsaro e Molinari (1990) referem-se à "cultura de pares" ("peer culture") como "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares" (p. 214). Em um ambiente em que crianças convivem regularmente, com espaço físico e disponibilidade de objetos e parceiros estáveis, torna-se possível o estabelecimento dessas rotinas, através das quais as crianças podem reconhecer suas ações, suas possibilidades e desafios, suas realizações e seus insucessos, e criar enredos que estabelecem elos entre indivíduos (Pedrosa e Eckerman, 2000).

Corsaro e Molinari (1990) notam que as rotinas criadas pelas crianças têm uma estrutura identificável de participação. Ações que foram ou estão sendo desempenhadas por certas crianças emergem como uma estrutura de participação que constitui um conhecimento coletivo e pode transformar as próprias ações. A estrutura de participação cria novas possibilidades de ação, uma vez que organiza as atividades das crianças e oferece um roteiro básico que o grupo reconhece (um significado partilhado) e ao qual novas ações e novos objetos podem ser incorporados (Pedrosa e Eckerman, 2000).

A consolidação das rotinas compartilhadas, criadas e transformadas no campo interacional, constitui a "cultura do grupo de brinquedo", freqüentemente idiossincrática em comparação com a de outros grupos.

Pode-se dizer que, ao criarem uma brincadeira de Parabéns em torno de um arranjo de peças de madeira, Nina e Julia criaram cultura, da mesma forma que Renato e seus parceiros no episódio do Trenzinho. Nos dois casos, o enredo idiossincrático, criado pelas crianças e compartilhado inicialmente por uns poucos indivíduos, tem o potencial de se tornar *tradicional*, ou seja, de vir a ser compartilhado por todo o grupo e transmitido para novos membros por processos ontogenéticos de transmissão. Ao mesmo tempo, o ritual do Parabéns faz parte do patrimônio do grupo social mais amplo ao qual Nina e Julia

pertencem, e nenhuma das duas teve qualquer papel em sua criação. O grupo de brinquedo não é social apenas no sentido de ser um espaço de informação e regulação mútua entre seus membros; mas também no sentido de fazer parte de uma sociedade que tem uma estrutura sócio-cultural, regulada por processos supra-psicológicos, que são permeados pelos processos interacionais concretos e simultaneamente os permeiam (Carvalho e Pedrosa, 2002).

Retomando o fio do argumento anterior, o vínculo aparece como uma condição otimizadora do compartilhamento de coisas construídas socialmente, porque cria a oportunidade de repetição ou re-elaboração do compartilhado. Isto não implica que essa seja a única ou a principal função do vínculo que, tal como a vida social, existe na natureza sob muitas formas e provavelmente com funções diferentes (Lorenz, 1973). Mas essa função em particular aparece como especialmente relevante para espécies nas quais o ajustamento mútuo necessário para a vida social tem que ser criado durante a ontogênese, envolvendo, no caso do ser humano, o compartilhamento da cultura.

A proposta do conceito de compartilhamento como, simultaneamente, *produto e instrumento de constituição* do vínculo envolve a idéia de que é necessário e possível um recorte supra-individual para a análise de fenômenos sociais em suas dimensões psicológicas, bem como para uma concepção dinâmica e dialética desses fenômenos, que possibilite sua apreensão enquanto *processo: o compartilhamento cria o vínculo e o vínculo cria coisas compartilhadas*. Visto deste ângulo, o vínculo aparece como um recurso fundamental para uma espécie onde o compartilhamento tem que ser recriado continuamente ao longo da ontogênese dos indivíduos e da história dos grupos sociais, porque não é dado filogeneticamente na extensão necessária para a vida social própria da espécie. E essa utilidade permite compreender não só que a espécie pague o preço exigido para o vínculo em termos de separação, oposição e exclusão entre co-específicos – qualquer elo simultaneamente une aqueles entre os quais existe e os separa dos outros – como também sugere uma função para sua presença precoce na ontogênese: para a criança, talvez ainda mais do que para o adulto, o vínculo otimiza a possibilidade de assimilação e de participação na criação do mundo social no qual a ontogênese humana necessariamente se processa.

Capítulo 10 - A REDE DE SIGNIFICAÇÕES COMO RECURSO TEÓRICO - METODOLÓGICO NA INVESTIGAÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DE PARALISIA CEREBRAL EM PRÉ-ESCOLAS

**Cláudia Helena Diógenes Yazlle, Katia de Souza Amorim &
Maria Clotilde Rossetti-Ferreira⁴⁶**

Introdução

Como referido anteriormente, a *Rede de Significações*, além de ser uma perspectiva utilizada para a compreensão de processos de desenvolvimento humano, tem sido útil no sentido de superar alguns desafios com que temos nos deparado em pesquisa na Psicologia do Desenvolvimento e na Educação Infantil. Como exemplo, podemos citar a superação do foco exclusivo na criança (e, algumas vezes, na criança e sua família). Este, no entanto, apesar de se caracterizar enquanto um reducionismo em pesquisa, tem sido o enfoque dominante na área, como Patto (1992, 1993) aponta ao analisar pesquisas na área de Psicologia Escolar e verificar que aquelas usualmente associam o fracasso escolar às características das crianças.

Este último aspecto fica claro, no caso das investigações sobre a inserção de crianças portadoras de deficiência no ensino regular, que usualmente elegem as crianças como recorte e foco de pesquisa. Embora a temática transcenda esta dimensão individual, as demais pessoas envolvidas, tais como professores, crianças sem deficiência e familiares e o contexto em que se dá a inserção são apresentados como meros coadjuvantes do processo de integração sendo, em geral, pouco investigados (Yazlle, 1998).

Uma revisão bibliográfica da área apontou que várias pesquisas avaliam o processo de integração a partir da avaliação de desempenho das crianças com deficiência na escola especial e/ou no ensino regular (Cole & Meyer, 1991; Beaupré, 1990; Martlew & Hodson, 1991). Esses paradigmas em pesquisa na área acabam por reforçar os estigmas sobre deficiência, naturalizando-a e individualizando-a.

Do nosso ponto de vista, entendemos não poder reduzir tais processo apenas às “variáveis” das crianças, suas especificidades, habilidades e capacidades (Yazlle, 1998).

⁴⁶ As autoras agradecem à FAPESP pelo financiamento do projeto.

Compreendemos ser necessária a superação desses paradigmas de pesquisa, enfrentando o desafio metodológico de ampliar o foco de pesquisa de forma a abranger os vários níveis de fatores envolvidos e seu processo de interação no desenrolar dos fenômenos investigados.

Objetivo

Nesse sentido, o presente capítulo apresentará algumas contribuições da *Rede de Significações* como recurso teórico-metodológico em pesquisa, baseando-se na investigação do processo de inclusão em pré-escolas, de quatro crianças de quatro anos de idade, portadoras de paralisia cerebral.

Essa pesquisa procurou desvendar, por um lado, os vários elementos envolvidos nas situações, como as diversas pessoas e cenários que participam no processo de inclusão dessas crianças, bem como aspectos da matriz sócio-histórica que têm concretude na situação. Além disso, a meta foi apreender a dinâmica desse complexo processo, explicitando as transformações ao longo do tempo e eventos, investigando as várias redes de significações que se constituíram no processo de inclusão.

Situação investigada

Os participantes

Em dezembro de 1998, identificamos, junto a um Centro de Educação Especial (C.E.E.), quatro meninas, com quatro anos de idade, portadoras de paralisia cerebral, que haviam sido encaminhadas para pré-escolas (EMEI), em uma cidade de médio porte da região nordeste do Estado de São Paulo. Para a identificação das demais pessoas envolvidas no processo de inclusão, participamos de diversos cenários (C.E.E., pré-escolas, residências familiares e instituições de saúde).

Dentre os vários participantes identificados, para um acompanhamento mais freqüente e longitudinal, foram definidos como principais: as quatro meninas que estavam previstas para freqüentar o Pré I, seus respectivos pais, professores e profissionais de saúde. Consideramos as pesquisadoras, particularmente a primeira, a qual se responsabilizou pelas entrevistas e observações, como participantes do estudo. Embora duas crianças selecionadas não tenham chegado a ingressar na pré-escola, decidimos incluí-las no estudo, por que o acompanhamento dessas crianças também revelou aspectos importantes sobre

como se dá o processo de inclusão das crianças portadoras de paralisia cerebral nas pré-escolas.

Neste capítulo, considerando o volume de dados da investigação, optamos por apresentar mais detalhadamente o processo de inclusão/exclusão de uma das crianças – Laura -, tendo os demais processos como referências para nossa discussão.

A construção do corpus de investigação – recursos e procedimentos

Os métodos de registro utilizados nesse estudo foram: entrevista, registro de observação em diário de campo e gravação em vídeo. As *entrevistas*, com duração de 30 minutos a 1 hora cada, foram realizadas no período de janeiro a junho de 1999, seguindo um roteiro semi-estruturado. Realizou-se 16 entrevistas, com 8 sujeitos diferentes. As *observações de campo* foram realizadas através de visitas e telefonemas em 16 cenários diferentes, entre EMEIs, residências das famílias, serviços de saúde, C.E.E. e a Secretaria de Educação. Foram realizados 132 registros em diário de campo, entre janeiro a abril 1999, sendo 55 telefonemas e 77 visitas.

Embora as *gravações em vídeo*, realizadas com as crianças que ingressaram nas EMEIs, tenham nos auxiliado na análise e se façam presentes através dos registros de diário de campo, os resultados mais específicos referentes a essas gravações não serão apresentados neste capítulo.

Análise dos dados

Um primeiro aspecto a ser destacado a respeito do fenômeno em estudo refere-se aos discursos e à história da prática de educação de crianças com necessidades especiais – oriundos da matriz sócio-histórica -, os quais marcam fortemente a situação. Aqueles, por um lado, tanto significam os portadores de paralisia cerebral como deficientes, restringindo seu ingresso na pré-escola regular, como os re-significam apontando para uma sociedade que respeita a diversidade e que busca a participação de cada pessoa, a despeito de suas características (de gênero, étnicas, sociais, religiosas, físicas e psicológicas).

A educação inclusiva

No Brasil, a educação inclusiva é uma proposta recente, incorporada principalmente a partir da L.D.B. (Brasil, 1996), sendo tema de polêmicas discussões e intervenções nos diferentes níveis da educação. Tem representado um desafio às famílias, aos professores, aos profissionais de saúde e à própria criança, pois transforma a atuação docente e põe em conflito diferentes concepções de deficiência, educação, infância e família. Os conflitos decorrem, por um lado, do fato da inclusão representar um momento de exposição da criança e de sua família, onde as diferentes habilidades e competências da criança são alvo de comentários e, por vezes, de hostilidades. Por outro lado, os professores geralmente não têm formação ou experiência que lhes auxilie a acolher e estabelecer um vínculo com a criança e sua família. E, os serviços e profissionais da área de saúde não têm assumido uma orientação consistente do processo, havendo pouca parceria entre educação e saúde. Ainda, as instituições educacionais não possuem arquitetura e ambientes adaptados às crianças com deficiências.

Com relação à inclusão de crianças de 0 a 6 anos, os desafios somam-se às transformações recentes da área de Educação Infantil. Essa, que já tem como desafios a formação de educadores, a elaboração de propostas psicopedagógicas, a ampliação da extensão de atendimento, a promoção da qualidade, dentre outros, passa também a ser responsável pela inserção da criança portadora de deficiência na primeira etapa do ensino básico.

Da integração escolar à educação inclusiva

Segundo Bueno (1993), desde seu início, no século XVI, na Europa, a educação especial teve uma dupla e contraditória função. Por um lado, a educação especial foi parte do movimento de democratização e expansão da escola moderna, respondendo à ampliação de atendimento às crianças com dificuldades; por outro lado, cumpriu uma função de segregação social dessas crianças, prevendo e atuando com base em suas dificuldades escolares, antes mesmo de seu ingresso no ensino regular. A educação especial contribuiu, assim, para a manutenção do processo de exclusão das camadas populares da escola regular, colocando no âmbito individual os problemas de rendimento escolar e não

oferecendo a todos a oportunidade de superação das suas dificuldades específicas. Assim, através do termo *excepcional* - abrangente e pouco preciso - excluiu-se uma grande quantidade de crianças do ensino regular, sendo-lhes oferecida uma educação especial incapaz de superar o estigma da deficiência e de escolarizar e integrar socialmente essas pessoas.

Contrapondo-se a essa prática e visando superar esse duplo papel da educação especial, emerge a proposta da educação inclusiva. O termo inclusão e sua proposta surgiram na Declaração de Salamanca, da UNESCO, em 1994, posteriormente à avaliação, por parte de setores da educação especial e do movimento de defesa dos direitos da pessoa portadora de deficiência, de que a “integração” social e escolar - modelo anterior de inserção da criança portadora de deficiência no ensino regular - não estava de fato se concretizando. A inclusão surge como um novo modelo para educação especial, em contraposição ao modelo de integração escolar, e extrapola as dimensões da educação. Tornou-se uma referência também para a participação das pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho, no esporte, no lazer e na sociedade como um todo.

Mantoan (1997) diferencia a integração escolar da educação inclusiva da seguinte maneira: a integração é *"uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas"*. Já a inclusão *"institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá que se adaptar às particularidades de todos os alunos"* (p.07).

Os princípios da educação inclusiva são, segundo Sasaki (1997), a celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a igual importância das minorias e a cidadania com qualidade, que visam garantir a permanência e o desenvolvimento de todas as crianças no ensino regular. A educação inclusiva trata-se de um processo que busca uma escola para todos, não se restringindo apenas às crianças portadoras de deficiências, embora, atualmente no Brasil, essas estejam sendo priorizadas pela educação especial. A inclusão na educação, diferentemente da proposta da integração escolar, extrapola as instituições e classes de educação especial e implica em

transformações e articulações com a educação especial nos mais diferentes níveis da educação, seja educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e/ou superior.

Os desafios da paralisia cerebral ao processo de inclusão

Ao longo da história humana, foram produzidos diversos sentidos sobre deficiências ou sobre as pessoas que apresentavam características diversas da maioria ou, ainda, que divergiam dos padrões de comportamento considerados ideais. Em cada momento histórico, podem ser múltiplos os sentidos e as interpretações atribuídas às deficiências, havendo geralmente o predomínio de um ou outro sentido. Esses interpretam, significam e constituem as pessoas em seus campos interativos como deficientes, diferentes, deficitárias, etc. Uma análise das nomenclaturas para denominação das deficiências revela algumas rupturas desse processo ainda presentes no dias de hoje.

Bueno (1993) analisa o termo *excepcionalidade* que passou a ser utilizado em substituição a outros termos, tais como, *deficiente*, *prejudicado*, *diminuído*, *retardado*, a fim de minimizar o sentido pejorativo e alcançar uma nomenclatura mais precisa. Segundo o autor, esse deslocamento, contraditoriamente, possibilitou a inclusão de um grande número de crianças nessa categoria. Ou seja, entendeu-se por *crianças excepcionais* aquelas que apresentavam deficiências físicas, auditivas, visuais ou mentais e ainda, as que apresentavam distúrbios de comportamento, de linguagem, de personalidade, retardo de desenvolvimento, etc. O uso desse termo legitimou a transferência e os encaminhamentos de um grande número de crianças para as escolas e classes especiais.

Especificamente, a paralisia cerebral é definida, segundo a O.M.S. (Organização Mundial de Saúde), como uma deficiência física que tem sua origem em uma lesão cerebral que ocorreu antes, durante ou após o nascimento da criança - não definindo idade limite.

A paralisia cerebral pode ser considerada como uma *descoberta* recente das ciências da saúde, especialmente da medicina. No último século, os avanços tecnológicos possibilitaram à medicina uma vasta produção de conhecimentos sobre o desenvolvimento e o funcionamento neurológico humano. É, em parte, através desses recursos e das práticas médicas, que novos sentidos atribuídos à paralisia cerebral vêm sendo construídos e articulados com outros significados atribuídos à deficiência.

A paralisia cerebral foi descrita pela primeira vez em 1862, por John Little para denominar a "*rigidez espástica dos membros do recém-nato*". Foi Sigmund Freud, no entanto, que utilizou o termo *paralisia cerebral*, pela primeira vez, ao estudar a Síndrome de Little (Satow, 1995; Piovesana, 1998). No entanto, não há um consenso na literatura sobre como definir esse quadro, sendo possível encontrar várias interpretações do que é a paralisia cerebral (Caccia-Bava, 1996; Satow, 1995), havendo diferentes definições e classificações.

Atualmente, segundo Schwartzman (1993), o termo refere-se a uma encefalopatia não progressiva, presente nos dois primeiros anos de vida e que se manifesta, principalmente, por distúrbios sensoriais, do movimento e da postura. Hagberg (apud Souza, 1998) e Nelson e cols. (apud Piovesana, 1998) definem a paralisia cerebral como um grupo não progressivo, mas freqüentemente mutável, de distúrbios motores decorrentes de lesão cerebral. Nas duas definições, o caráter não progressivo é atribuído a diferentes aspectos da paralisia cerebral. No primeiro, à encefalopatia e no segundo, aos distúrbios motores.

As características da paralisia cerebral diferem muito de um caso para o outro. A extensão da lesão ou da mal-formação cerebral varia, assim como as condições de desenvolvimento da criança. Não implica pois, necessariamente, em comprometimento específico do desenvolvimento físico e motor da criança, embora algum comprometimento desse tipo seja provável. Há crianças, por exemplo, que apresentam comprometimento de movimentos em apenas um membro, às vezes, até em apenas uma das mãos. Por outro lado, há crianças com comprometimento em ambos os braços e pernas. Muitas crianças, comparadas com as crianças ditas *normais*, demoram um pouco mais a desenvolver o controle de pescoço e tronco, e assim, precisam sentar com apoio, não engatinham ou andam. Dessa forma, há crianças portadoras de paralisia cerebral que podem correr e brincar e participar dos ambientes sociais com poucas restrições, mas há também aquelas com poucas possibilidades de locomoção e movimento, que podem vir a permanecer mais isoladas em suas casas.

Um consenso que se verifica, com relação a esse assunto, refere-se a que as causas das paralisias cerebrais podem ser várias e ocorrerem em diferentes momentos do desenvolvimento infantil, geralmente próximos ao nascimento. São classificadas em: pré-natais, peri-natais e/ou pós-natais. As *pré-natais* ocorrem principalmente devido a infecções

contraídas pela mãe durante a gravidez (rubéola, por exemplo), incompatibilidade sangüínea do tipo Rh da mãe e do bebê, problemas de saúde da mãe (como diabetes ou toxemia de gravidez), malformações cerebrais e hereditariedade. São indicadas como possíveis causas *peri-natais* a anóxia cerebral e as conseqüentes lesões causadas por partos prematuros, partos difíceis e prolongados, que levam a sofrimento fetal. Como causas de lesões cerebrais *pós-natais* são indicadas febre muito alta devido a infecções, desidratação, infecções cerebrais como meningite e encefalite, ferimentos na cabeça, anóxia por afogamento ou envenenamento, traumatismo craniano e tumores cerebrais.

Segundo a *American Academy of Cerebral Palsy*, as causas pré-natais constituem-se em 20% dos casos diagnosticados, as causas perinatais são apontadas em 70% dos casos, e as causas pós-natais determinam 10% dos casos. No entanto, segundo Werner (1994), em cerca de 30% dos casos não é possível diagnosticar as causas.

Pode-se afirmar que a plasticidade cerebral, principalmente para a criança cujo sistema nervoso central se encontra em fase de formação, possibilita a reestruturação e reorganização cerebral e o desenvolvimento de funções comprometidas. Desta forma, o prognóstico é variável e de difícil estabelecimento, uma vez que inúmeros fatores irão participar do processo de desenvolvimento da criança. Usualmente, este dependerá principalmente dos sentidos atribuídos às características da criança nas e através das diversas relações que irão se estabelecer no decorrer de seu desenvolvimento. Através desses sentidos e interpretações, os adultos irão organizar o ambiente e a rotina da criança, e irão inclusive definir as condições e possibilidades de se realizar tratamentos especializados.

Podemos considerar que a dificuldade em definir, caracterizar e diagnosticar a paralisia cerebral deva-se ao fato dessas formulações serem realizadas tomando como base principal o substrato cerebral em sua relação direta com as características motoras, posturais e sensoriais das crianças. Essa naturalização e a atribuição da origem do desenvolvimento humano ao cérebro desconsideram sua inter-relação com outros elementos que participam e constituem esse processo, como o contexto físico, cultural, social e emocional onde a criança se desenvolve e as interações estabelecidas com a criança nesses contextos.

Essas caracterizações do que vêm a ser as paralisias cerebrais referem-se às interpretações da ciência médica. No entanto, para os pais, as crianças, os educadores e, até mesmo, para os médicos e profissionais de saúde, não são exatamente esses os sentidos atribuídos às características das crianças. Uma característica usualmente atribuída às pessoas portadoras de paralisia cerebral é a deficiência mental, pela presença, algumas vezes, de comprometimentos de linguagem e locomoção, os quais são compreendidos como sinal de comprometimento da inteligência. Por serem percebidas assim, são tratadas como deficientes mentais. Esse sentido já foi apontado nas interpretações da paralisia cerebral nas décadas de 1940 e 50, nos Estados Unidos, como apresentado por Caccia-Bava (1996), num breve histórico do atendimento à criança portadora de paralisia cerebral.

O próprio termo *paralisia cerebral* sugere esse sentido, diante de uma interpretação de um cérebro parado, sem funcionamento, sem função. Em nossa sociedade, ao cérebro é atribuída grande importância na vida do indivíduo, principalmente no que se refere a determinação da inteligência e de suas competências. Como consequência, o termo *paralisia cerebral* sugere significações que colocam o sujeito num lugar diminuído e fracassante, impossibilitado de vida e função social. Assim, verifica-se que o processo de inclusão da criança portadora de paralisia cerebral tem se constituído marcado por diferentes concepções de educação e deficiência.

Diante dessa multiplicidade de sentidos atribuídos e de forma a se acompanhar o processo de inclusão de Laura, portanto, torna-se necessário compreender o contexto específico no qual se deu, em especial dentro da rede pública de educação municipal.

A política municipal de inclusão como contexto desses processos

Nos últimos anos, a educação inclusiva de crianças e jovens portadores de deficiência tem sido tema polêmico de encontros e discussões em vários cenários da cidade. O interesse em discutir a educação inclusiva está relacionado, principalmente, às transformações no atendimento oferecido pelo Centro de Educação Especial (C.E.E.). Este foi fundado em 1990, estando subordinado inicialmente à Secretaria Municipal de Saúde, contando com uma equipe multiprofissional (médico, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, pedagogo, assistente social, psicólogo, dentre outros), e que centralizou os diversos atendimentos oferecidos às pessoas portadoras de deficiências da cidade e da região.

A partir de 1996, seguindo um movimento nacional de transformações na educação de crianças e jovens portadores de deficiência, esse serviço passou por várias mudanças. Inicialmente, através do modelo de integração escolar e, posteriormente, buscando viabilizar as propostas da educação inclusiva. Assim, por iniciativa de técnicas e da direção do C.E.E., em acordo com a diretora de uma EMEI, foram organizadas duas classes especiais numa pré-escola para um grupo de crianças do C.E.E.. Foram selecionadas as crianças que teriam mais chances de se adaptar ao ensino regular. Em 1997, a diretora dessa EMEI foi nomeada diretora do C.E.E., demonstrando a política da Secretaria de Educação de investimento no processo de integração escolar das crianças. No ano seguinte, a educação inclusiva passou a ser tema de discussões, em contraposição às idéias da integração escolar. A proposta foi inserir todos os alunos em pré-escolas e escolas regulares. Até 1999, os programas de educação especial de crianças entre 4 e 12 anos, do C.E.E., foram praticamente extintos.

As crianças que apresentavam distúrbios emocionais, de comportamento e disfunções neuromotoras, incluindo casos de paralisias cerebrais mais graves, permaneceram no C.E.E. até 1998. Segundo as técnicas, elas são mais difíceis de serem integradas, pois são consideradas como mais dependentes de outras pessoas e, por isso, representam uma grande dificuldade para as pré-escolas e escolas.

Geralmente, no processo de integração e inclusão, a atuação das professoras com habilitação e especialização em educação especial - denominadas nesta cidade de professoras itinerantes ou de apoio - passa por várias modificações (Buysse & Wesley, 1993). Inicialmente, as professoras de apoio orientavam, após o ingresso, as professoras e as diretoras que recebiam as crianças. Atendiam também as próprias crianças - ainda numa perspectiva de “*prepará-las*” para o novo ambiente. Estas funções foram criticadas tanto pelas professoras de educação especial, como pelas do ensino regular, apontando-se a contradição entre a proposta da inclusão e a presença de professoras para atender exclusivamente a essas crianças.

É importante enfatizar alguns dos pontos críticos desse processo que contrariam critérios de qualidade e conquistas recentes na Educação Infantil. Dentre eles, acabou ocorrendo a inserção de crianças com mais de sete anos de idade em pré-escolas, a implementação de salas especiais na educação infantil e a proposição de professoras

exclusivas para o atendimento das "*crianças-problema*". Tais práticas, de certa forma, revelam a fragilidade das pré-escolas frente a um modelo escolar que tem tido muita penetração na Educação Infantil, além das próprias contradições do processo de inclusão e das diretrizes da política municipal.

O processo de inclusão/exclusão de Laura na pré-escola

O primeiro encontro da pesquisadora com Laura foi em sua casa, numa visita para apresentação do estudo aos seus pais. Durante a conversa, Laura puxava um assunto ou cantava. Mostrou estar atenta, compreendendo e participando da conversa. Ela pareceu uma criança ativa e simpática. Estava bem vestida, com anéis, pulseiras e laços no cabelo.

Laura é filha única e completou quatro anos em janeiro de 1999, às vésperas de seu ingresso na pré-escola. Seus pais são negros e quando Laura nasceu, o pai, Reinaldo, tinha 14 anos e a mãe, Marta, 18. No início deste estudo, Reinaldo encontra-se desempregado e Marta faz *bico* como faxineira. Juntos, os três residem em uma construção simples, com quarto, cozinha e banheiro, no quintal da casa dos avós maternos da criança. Laura dorme no mesmo quarto que seus pais.

A criança freqüentava, duas vezes por semana, uma clínica de fisioterapia, de um Centro Universitário privado, conveniado com o SUS. O quadro diagnóstico, segundo profissionais do C.E.E., é de paralisia cerebral hipotônica, com deficiência visual leve. Os pais mostraram valorizar o ingresso da criança na pré-escola regular.

“Fora a diretora, o resto, acho que está tudo normal lá”

Para o ingresso de crianças nas pré-escolas municipais, as famílias devem buscar a EMEI mais próxima a sua residência e inscrever seu filho no processo de seleção e matrícula. Em entrevista, segundo relato de Marta (mãe), Laura foi inscrita no processo de matrícula em novembro de 1998, após orientação das técnicas do C.E.E.

A EMEI, na qual a família buscava matricular Laura, dispõe de um espaço físico amplo e diversificado, constituído por sete salas para os grupos de crianças, uma sala para professores, uma sala da diretora, uma sala com equipamento de consultório médico e odontológico, um refeitório com cozinha, parquinho com tanque de areia, pátio, casinha de

faz-de-conta e uma piscina (desativada). O prédio parece bem conservado e limpo. A instituição atende cerca de 150 crianças por período (manhã e tarde), sendo a maioria das crianças matriculadas no Pré III. Há apenas uma turma de Pré I, à tarde - a qual Laura deveria vir a frequentar. A instituição localiza-se próxima ao centro da cidade, no mesmo bairro em que a família mora, há cerca de um quilômetro de sua residência.

Marta diz que conversou com a diretora na época da inscrição. Apesar da terem sido bem recebidas, Marta percebeu questionamentos e dúvidas por parte da diretora em acolher sua filha na EMEI. Em janeiro, Laura não constava na lista das crianças a serem matriculadas. Com a ausência de Laura na lista e percebendo resistência da diretora em oferecer uma vaga, Marta entrou em contato com a diretora do C.E.E.. De acordo com a mãe, a diretora do C.E.E. lhe disse para ficar tranqüila que iriam conseguir uma vaga para sua filha.

Um jogo de cartas marcadas...

A pesquisadora, por outro lado, sabendo que seria esperado que Laura frequentasse aquela EMEI, visitou-a nos últimos dias de janeiro. Ao apresentar a pesquisa, perguntou à diretora da EMEI, Vilma, se Laura estava matriculada. Vilma diz que Laura estava inscrita para seleção, mas que a instituição não poderia oferecer vaga para a criança. Segundo a diretora, não seria possível atender *essas crianças* numa sala com 30 crianças no total.

Na situação, interrogou-se a diretora sobre os critérios de seleção das crianças para a pré-escola, além das experiências, da pré-escola e dela própria, com crianças portadoras de deficiências. Vilma fez referência a uma experiência difícil, vivida no ano anterior, com um aluno que apresentava crises convulsivas. Comentou, ainda, que seu marido e sua mãe (de Vilma) haviam falecido recentemente, o que tornou a situação com a criança em processo de inclusão mais difícil. Vilma tinha receio de que a criança viesse a passar mal ou morrer na EMEI.

Durante essa conversa, surge um interessante indício do estigma e do tratamento diferenciado oferecido à Laura. Vilma mostrou a ficha de inscrição da Laura. Foi possível ver que aquela era a única ficha marcada por uma dobra no canto superior direito - a marca da deficiência...

Uma cadeia de imposições...

As aulas começaram dia 1º de fevereiro e, ainda, não havia uma definição sobre o ingresso de Laura. Por um lado, em contatos com o C.E.E., a mãe era informada de que iriam conseguir a vaga. Ela deveria aguardar. A pesquisadora procurou as técnicas do C.E.E. a fim de obter informações sobre a matrícula e o ingresso das crianças nas pré-escolas – visto que nenhuma das quatro meninas participantes da pesquisa estavam matriculadas. A informação era que conseguiriam essas vagas no decorrer do mês de fevereiro.

Por outro lado, na EMEI, não se disponibilizava a vaga. A diretora parecia apostar na possibilidade da criança não vir a frequentar a pré-escola. Havia claramente um jogo de forças e disputa de poder entre a diretora da EMEI e as técnicas do C.E.E. que coordenavam a proposta de educação inclusiva no município.

No dia 10 de fevereiro, Marta ligou para a pesquisadora para dizer que as técnicas do C.E.E. lhe avisaram para ir à EMEI fazer a matrícula de Laura – a vaga estava disponível. Ela parecia muito contente. Em contrapartida, a diretora Vilma, em depoimento registrado em diário de campo, disse que a vaga para Laura ingressar e frequentar a EMEI foi liberada somente após intervenção da Secretaria de Educação. Uma técnica dessa Secretaria conversou com Vilma por telefone esclarecendo que a criança tinha direito de frequentar a pré-escola. Caso não fosse oferecida a vaga, a família poderia recorrer junto à promotoria pública. Sendo assim, ficava determinado que ela disponibilizasse vagas para a matrícula das crianças – tanto Laura, como Silvana (outra criança em processo de inclusão). Havia apenas um Pré I na EMEI e, embora tenha sido considerada a possibilidade de colocar uma criança em um grupo de Pré II, com outra professora, a diretora decidiu que as duas crianças iriam ingressar no mesmo grupo.

Como Silvana estava fazendo tratamento em São Paulo, ficou acertado entre a diretora e a mãe de Silvana que esta deveria ingressar apenas dali a 15 dias. Definiu-se ainda que as duas crianças iriam frequentar a pré-escola em dias alternados. Como ambas fazem tratamento fisioterápico no período da tarde, concomitantemente ao período escolar,

Laura freqüentaria a pré-escola às terça, quintas e sextas-feiras. Silvana, às segundas, quartas e sextas-feiras.

“Pra mim foi um choque muito grande...”

A professora Zélia somente foi avisada de que havia duas crianças portadoras de deficiências pleiteando vaga no Pré I, à véspera do ingresso de Laura – mais de uma semana depois da vaga ter sido disponibilizada.

A dois anos de se aposentar, Zélia nunca havia trabalhado com crianças portadoras de deficiência. A professora mostrava-se muito ressentida e, às vezes, brava por ter que receber Laura. Zélia conta ainda que se sentiu traída pela diretora, uma vez que essa sabia, desde dezembro, que havia criança portadora de deficiência buscando vaga na turma de pré I. Em janeiro, época de atribuição de turmas, a diretora não informou Zélia desse fato. A professora disse que, se tivesse conhecimento disso, não teria escolhido essa turma. Como ela é a primeira professora a escolher turma nessa EMEI, poderia escolher qualquer outra.

A posição de Zélia na rede de significações que configura o processo de inclusão/exclusão de Laura na EMEI, é de uma pessoa derrotada e submetida à vontade e decisão de outros, de quem perdeu no jogo de forças. Zélia não se sente respeitada e com autonomia para resistir ao que se impõe a ela – o processo de inclusão e a presença de Laura no grupo de crianças.

Parece ser também dessa forma que a diretora interpreta e apresenta a situação a Zélia. A não divulgação da informação de que uma criança portadora de deficiência buscava vaga na EMEI, no momento da atribuição das turmas, e a demora em avisar Zélia sobre a matrícula e o ingresso de Laura no pré-I, são indícios de que a diretora interpreta a situação como uma má notícia.

“Foi falado assim que eu ia ficá com ela até ela, assim, acostuma lá, né?”

O primeiro dia de ingresso de Laura na pré-escola foi dia 23 de fevereiro. Geralmente, Marta usa um carrinho de bebê para locomover e transportar Laura no bairro em que moram. No entanto, para chegar à EMEI, Marta pega um ônibus, com Laura ao colo, não utilizando o carrinho.

Em conversa, no momento da matrícula, a diretora Vilma propõe um período de adaptação no qual Marta iria acompanhar Laura por alguns dias, até essa se adaptar à nova rotina e ao novo ambiente – como havia ocorrido com as demais crianças e suas famílias na primeira semana de aula. Apesar da orientação da diretora de que permanecessem de uma hora e meia a duas horas na instituição durante a primeira semana de frequência, Marta reconhecendo e valorizando a opinião e vontade da filha, prefere ficar na pré-escola por um período mais longo, até que Laura queira ir embora.

“Eu tenho uns problemas sérios que não posso pegar peso. Como vai ser?”

A angústia da professora, segundo ela relatou, era principalmente devido à sua própria dificuldade física. A tendinite nos braços e os problemas de coluna dificultam e a impedem de desempenhar alguns cuidados físicos necessários para a permanência da criança no grupo, tais como pegá-la no colo, oferecer apoio para sentar-se e locomover-se. Na relação de Zélia com Laura, evidencia-se a “deficiência” da professora – seja a deficiência física de não ter condições de pegar/carregar a criança, seja a deficiência de não saber o que fazer e como lidar com a situação.

“Imaginei que ela fosse assim, até um pouquinho pior...”

Zélia, quando fala da perspectiva do seu papel de professora, percebe Laura como diferente da criança descrita pela diretora e, também, diferente de sua expectativa de uma criança portadora de deficiência ou paralisia cerebral. No entanto, ressalta que ela é uma criança que precisa da ajuda e do apoio de outra pessoa.

“Ela foi bem aceita pelas crianças”

Na fala da professora, por sua vez, também se evidenciam várias vozes. No papel de professora, sua fala é atravessada por preconceitos e expectativas sobre as crianças portadoras de deficiências, que entram em contraste/conflito com a própria percepção da criança que se apresenta em sua sala de aula e, sobretudo, com a imagem mais positiva que a professora descreve através do olhar dos colegas, das outras crianças. Segundo Zélia, os colegas de turma receberam Laura com muita atenção e interesse.

A chegada de Laura é um acontecimento para as crianças, uma novidade. Várias crianças queriam sentar-se ao seu lado e ajudá-la nas atividades. Marta apresenta Laura às outras crianças como sendo mais nova que elas e possibilita que os colegas participem e ajudem nos cuidados dispensados à Laura. As crianças se acham competentes para cuidar de Laura. Possivelmente, essa possibilidade de assumir as funções que geralmente são atribuídas e desempenhadas por adultos, torna a presença de Laura atraente. O fato de Laura precisar de ajuda coloca as crianças (com a permissão da mãe) no papel de quem pode ajudar e amplia o número de papéis possíveis naquele contexto. Por outro lado, o repertório da professora parece inibido por uma concepção de educação cindida em educação especial e regular, que a torna incompetente para lidar com Laura.

“Tira toda a sua espontaneidade...”

A professora demonstra seu incômodo com a presença da mãe de Laura no grupo. Não se sente à vontade para realizar algumas brincadeiras com as crianças, como contar histórias e, principalmente, para pôr limites e estabelecer disciplina com o grupo.

Uma crise convulsiva...

Ao completar duas semanas de frequência na EMEI, Laura apresentou uma intercorrência de saúde. Na madrugada do dia nove de março, Laura teve uma crise convulsiva. Segundo sua mãe, a criança estava com gripe e teve uma febre alta, o que desencadeou a crise. Laura e sua mãe deixam de frequentar a EMEI por 20 dias, retornando apenas no dia 29 de março.

Desencontros entre saúde e educação...

Rosa, a fisioterapeuta, em conversa após a entrevista com a pesquisadora, relacionou a crise convulsiva de Laura ao ritmo mais intenso de atividades, ao qual Laura não estava acostumada. Podemos apontar o cansaço de Laura, também comentado por sua mãe e pela professora, nos primeiros dias de frequência, como evidência desse ritmo mais intenso.

Esse episódio de crise convulsiva nos leva a refletir sobre a necessidade e importância da articulação dos serviços e dos profissionais de saúde e educação no planejamento e acompanhamento do processo de inclusão. Seria recomendável no caso um processo de inserção gradual e progressivo, acompanhando o ritmo da criança.

A chegada da professora de apoio... dois meses depois.

A pessoa do C.E.E., referida pela diretora em 23 de fevereiro, chegou e passou a freqüentar semanalmente a EMEI, dois meses depois do início das aulas, coincidentemente, na mesma semana em que Laura e Marta retornam à EMEI.

Conforme registro em diário de campo de depoimentos e reuniões entre as professoras, o objetivo das visitas de Creuza, a professora de apoio, foi o de realizar encontros com as professoras e com a diretora, de modo a propiciar discussões sobre a proposta da educação inclusiva e sua concretização na instituição. Creuza propõe, inicialmente, realizar reuniões semanais com as professoras, independentemente de estarem ou não recebendo crianças portadoras de deficiências em seus grupos. No entanto, as professoras não se dispuseram a participar, numa clara oposição à proposta em questão. A professora de apoio, juntamente com a diretora, decidiu, então, realizar reuniões semanais com Zélia e a professora da sala ao lado, a única que se dispôs a participar.

Outro confronto...

Em sua primeira semana na EMEI, Creuza propõe à Marta que Laura vá embora às 16:00 horas, uma hora antes do término da aula. Procura, também, viabilizar o afastamento da mãe da sala de aula e da EMEI através de conversas e negociações entre a professora, a diretora e a mãe da criança.

O controle do processo...

As decisões sobre o processo de inserção de Laura - antes responsabilidade das técnicas do C.E.E. ou da diretora da EMEI - passam a ser atribuídas pela diretora e pela

professora à professora de apoio. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre quem decide sobre a presença ou saída de Marta da sala de aula, Zélia responde que a saída de Marta da sala de aula parece ser uma resolução que não depende dela, mas da direção da instituição ou da professora de apoio.

Na EMEI, não surgiu outra possibilidade de ajuda para locomoção, higiene e alimentação de Laura que não a da mãe e da professora – sendo que esta última declarava-se impossibilitada de realizá-la. Como um dos elementos de resistência da professora era a impossibilidade de pegar Laura no colo, se a princípio a professora queixava-se da presença da mãe na classe, posteriormente não. Disse que se fosse necessário, Marta poderia ficar o ano todo na pré-escola. A professora já não se mostra tão incomodada com a presença da mãe na sala. Para a professora, a mãe passou a ter uma utilidade no grupo. A situação inverte-se a ponto de que a presença de Marta na EMEI passou a ser condição para que Laura freqüentasse a pré-escola.

Enquanto não se resolve a questão, Marta permanece freqüentando a pré-escola junto com a filha e parece se sentir em conflito em relação à essa questão.

Discussão

A inclusão/exclusão de Laura na pré-escola revelou-se um processo dinâmico e dialético, protagonizado por diversas pessoas que atribuem sentidos diferentes e contraditórios ao longo do processo por elas vivido. Embora as concepções hegemônicas de deficiências permaneçam impregnadas nas relações e nos cenários onde se desenvolve o processo estudado, há algumas transformações nítidas nas falas das pessoas, principalmente, da professora e da mãe. Essas mudanças são fundamentais para uma compreensão ampla e crítica do processo.

A professora Zélia, para quem inicialmente a inclusão de Laura era um processo gerador de problemas intransponíveis, passa a perceber e aceitar a presença de Marta no grupo e, pouco a pouco, norteadas pelas outras crianças, enxerga a possibilidade de aprendizagem Laura. Passa, sobretudo, a perceber Laura como competente para fazer algumas coisas.

Sobre a tendinite da professora, é interessante notar que, diante da deficiência de Laura, a professora se depara com suas próprias “deficiências”, tanto físicas como profissionais. Ela se sente incompetente para trabalhar com Laura. No decorrer do processo, as deficiências de ambas, professora e aluna, passam para segundo plano e as competências tomam mais evidência.

Os pais de Laura tinham um grande investimento afetivo na filha e acreditavam em seu desenvolvimento. Marta, a mãe, estava convencida de que o ingresso da filha na pré-escola era uma vantagem. Ela demonstrava ter competência para cuidar de Laura e para se socializar com as outras crianças e a professora no novo ambiente. Com sua presença no grupo de crianças, cria-se o papel de ajudante de Laura – que passa a ser disputado pelas demais crianças. Marta teve dificuldade de sair da sala de aula e deixar a filha com a professora e as demais crianças. Posteriormente à sua saída da sala, Marta percebe que estando longe, a criança necessita de outras habilidades e passa a investir em sua autonomia mesmo em casa – como ensinar a comer sozinha.

Os colegas de Laura mostram-se menos marcados pelos preconceitos e discursos sobre deficiência que os adultos, quando interagem com ela. Laura é apresentada como “mais novinha” e as crianças se sentem competentes para cuidar e lidar com Laura.

Com a chegada da professora de apoio, cria-se um espaço de conversa e discussão sobre o ingresso de Laura. Cria-se, sobretudo, um *locus* de decisão dentro da instituição, visto que, anteriormente, as decisões eram tomadas apenas na Secretaria de Educação ou no Centro de Educação Especial.

A participação de Laura no processo estudado põe em dúvida a imagem hegemônica de incapacidade e incompetência atribuída às crianças portadoras de paralisia cerebral ou de outras deficiências. Laura é sociável, parece ter confiança em si mesma e ser querida pelos pais e pelos companheiros. Essas características levaram Laura a se integrar e participar de fato na turma de crianças.

O processo de ingresso de Laura na pré-escola evidencia uma política educacional que impõe ações e procedimentos, sem negociação e participação das pessoas envolvidas. Zélia foi avisada na véspera sobre o ingresso de Laura. Naquele momento, a professora não dispunha de apoio, seja de outras pessoas ou de sua própria formação. Zélia se sentiu

desrespeitada e traída pela diretora por ter de receber a criança sem possibilidade de escolha.

Finalmente, o ambiente físico, o arranjo espacial e os recursos materiais da instituição foram elementos importantes no processo observado. A escola não estava adaptada às características de Laura, tão pouco às das outras crianças. A presença de Laura evidencia as inadequações das instalações que existem na pré-escola. As mesas e bancos do refeitório, por exemplo, eram altas demais para todas as crianças.

Os participantes, os campos interacionais e os cenários

Na medida em que o objetivo deste estudo foi investigar, através da *Rede de Significações*, o processo de inclusão, ampliando o foco de investigação para além da criança, consideramos como primeiros resultados a identificação das várias pessoas envolvidas, os diversos campos interativos e cenários através dos quais se deu o processo e os significados que atravessaram e foram possibilitados por esses elementos.

No início da pesquisa, havíamos previsto uma configuração central da *Rede de Significações* envolvendo a família, a pré-escola e as instituições de saúde. No entanto, no decorrer do acompanhamento do ingresso das crianças nas EMEIs, surgiram outros cenários e outras pessoas também como protagonistas do processo. Não havíamos previsto, por exemplo, a presença central e constante do Centro de Educação Especial. Embora a existência deste - separado e desarticulado das demais instituições educacionais – pareçamos contraditória com a proposta da inclusão, a participação do C.E.E. mostrou-se importante e necessária neste momento de transição entre os modelos de integração e inclusão. Porém, sua atuação se deu mais devido à demanda e insistências dos demais participantes do que por iniciativa própria e planejada da Secretaria de Educação e do C.E.E.. Por outro lado, tínhamos a expectativa também de que as instituições de saúde fossem mais atuantes no processo de inclusão, mas verificamos uma atuação mais indireta, sem qualquer intencionalidade ou planejamento.

Isso mostra que ao acompanhar um processo de inclusão, tanto o(a) pesquisador(a) como os vários profissionais envolvidos (professores, diretores, profissionais de saúde) devem estar atentos e abertos para perceber outros eventos e elementos além dos esperados,

tendo flexibilidade, sem perder de vista seus objetivos de trabalho, para incluí-los seja no corpo de análise do estudo, seja em suas práticas e intervenções.

Ao longo do acompanhamento do processo de inclusão, além das **crianças**, seus **pais** e **familiares**, das **professoras** e dos **profissionais de saúde** (médico, fisioterapeuta e fonoaudióloga), o número de participantes se expandiu, incluindo as **diretoras das EMEIs**, as **outras crianças** e as **funcionárias** das pré-escolas, a **diretora** e as **técnicas do C.E.E.**, as **técnicas da Secretaria de Educação**, a **professora de apoio** e a própria **pesquisadora** (cujo papel será discutido mais adiante).

Os principais cenários envolvidos no processo de inclusão das crianças acompanhadas foram suas **famílias**, a **EMEI**, a **Clínica de Fisioterapia do Centro Universitário**, o **Centro de Educação Especial** e a **Secretaria Municipal de Educação**.

É importante salientar que a participação de cada uma das pessoas diferencia-se ao longo do processo investigado. Em alguns momentos há pessoas que participam de forma mais ativa do processo, enquanto outras praticamente não se fazem presentes.

Na época da matrícula, destacam-se como principais participantes: as mães, as diretoras, algumas funcionárias das EMEIs e algumas técnicas do C.E.E. e da Secretaria de Educação. As crianças não aparecem como participantes ativas, sendo constituídas como passivas e assujeitadas às concepções e aos preconceitos sobre deficiência, independentemente de suas características, habilidades e vontades. As professoras também têm uma participação indireta no processo, desconhecendo e estando excluídas dos processos de decisão.

Depois do ingresso das crianças, podemos observar uma mudança nos protagonistas principais. Laura, as outras crianças e as professoras passam a ocupar lugares de mais destaque no processo. Após dois meses de contato e conhecimento mútuo dos participantes (criança, professoras, diretoras e mães) e, também, de ausência das meninas, a professora de apoio chega nas instituições e se torna uma figura de destaque.

É fundamental dizer ainda que, além dos vários participantes, cenários e outros fatores envolvidos no processo, as interpretações e os sentidos atribuídos por cada um nestes contextos impõem papéis e (im)possibilidades ao outro, que irão definir o próprio

processo de inclusão/exclusão. Ou seja, não são os fatores em si, os componentes individuais e os cenários que irão constituir os processo de inclusão/exclusão, mas sim os significados atribuídos e negociados nas interações que se estabelecem nos vários cenários.

Os componentes individuais

No que se refere aos participantes, a paralisia cerebral se constituiu como o principal componente individual das meninas, significadas a partir de representações sobre deficiências. Essas concepções não têm sua origem no aqui-agora das situações vividas nos campos interacionais estabelecidos entre a criança e os demais participantes (professora, diretora, funcionárias), mas são construídos dentro do tempo ontogenético de cada participante.

Outros elementos dos componentes individuais e dos campos interacionais mostram-se relevantes no processo: as expectativas das mães e da família sobre a educação e desenvolvimento das crianças, as habilidades de comunicação, locomoção e a autonomia das crianças, as expectativas e a formação para acolher crianças portadoras de deficiência das diretoras e professoras, o estado físico e emocional das professoras, sua disponibilidade, dos colegas e dos funcionários para ajudar e estabelecer um relacionamento com a criança.

Os componentes individuais adquirem um importante papel diante das dificuldades e obstáculos enfrentados pelos vários participantes no decorrer do processo de inclusão/exclusão. Ora as características das crianças (como não andar, não controlar os esfíncteres), ora das mães (como estar em dúvida sobre a inclusão, em conflito entre a pré-escola pública e a privada, ter receio de sair da sala de aula) e das professoras (como a artrite no braço e os preconceitos em relação à deficiência) foram apresentadas como a origem dos problemas. As dificuldades enfrentadas pelos participantes são transformadas, em geral, em problemas de ordem individual e se espera que cada um busque solucioná-las no âmbito privado. A locomoção da criança, por exemplo, é constituída ora como um problema da criança, que não anda, ora da professora, que não pode carregá-la no colo devido a sua condição de saúde. A esta compreensão do processo de inclusão/exclusão, contrapomos a visão de que vários elementos, presentes em diferentes níveis, se articulam na constituição do processo e de seus desafios.

A análise do processo de inclusão/exclusão através da *Rede de Significações* nos possibilita, assim, pensar os múltiplos elementos e sentidos que se confrontam e coordenam neste processo, rompendo com o caráter individual atribuído às deficiências e às formas de enfrentá-las. Traz, assim, mais claramente a idéia de que todos os participantes convivem com a deficiência, seja a própria pessoa portadora de deficiência, sejam os amigos, familiares e professores. Parafraseando Oliveira e col. (1992), quando nasce uma criança portadora de paralisia cerebral, nasce também uma mãe e um pai de criança portadora de paralisia cerebral, um irmão, uma avó, etc. Quando essa criança chega na pré-escola, surgem as professoras, as diretoras, os colegas, e até mesmo o pesquisador de uma criança portadora de paralisia cerebral.

Da mesma forma, compreendemos que, no processo de inclusão, a pré-escola passa a conviver com as implicações e questões das deficiências e, para poder superá-las, deve discuti-las e enfrentá-las juntamente com as famílias e os serviços de saúde. As deficiências e a proposta de educação inclusiva devem ser, assim, consideradas **nos e através dos** campos interacionais estabelecidos entre os participantes do processo estudado.

Os campos interacionais

Como apontam Buysse & Wesley (1993), o processo de inserção de crianças portadoras de deficiência no ensino regular traz transformações nas funções e na hierarquia que perpassam os campos interacionais que se estabelecem entre técnicos da Secretaria de Educação, professoras de apoio, diretoras, professoras e crianças. As professoras, usualmente, manejam sozinhas as salas de aula. Agora, têm de dividi-las com mães, professoras de apoio e até pesquisadores. As professoras, muitas vezes, não participam das decisões e sentem-se desrespeitadas e obrigadas a receber as crianças, sem que lhes sejam dadas a opção e as condições para isto.

O poder de decisão, que percebemos ser atribuído à professora de apoio, parece-nos advir mais de um descompromisso e resistência das pessoas envolvidas no processo do que de uma busca de superação e enfrentamento dos desafios da situação. Atribuir as decisões à professora de apoio, alguém externo à instituição, que a freqüentava apenas uma vez por semana, significou, até certo ponto, prorrogar ou até boicotar o processo. Fica evidente também a necessidade de um mediador atento e aberto aos diferentes pontos de vista sobre

o processo. Neste sentido, apesar de iniciar seu trabalho dois meses após o início das aulas, a professora de apoio era uma pessoa com formação, que foi capaz de mediar e negociar as decisões acerca do processo de inclusão. Essa não nos parece uma situação que possa ser generalizada às outras professoras de apoio, já que muitas se mostraram contrárias à inclusão.

Para tanto, uma política de inclusão deve reconhecer e valorizar os vários campos interativos, principalmente dentro das instituições educacionais, onde se estabelecem as relações cotidianas e contínuas do processo, incentivando e instrumentalizando a participação das professoras, das diretoras, dos profissionais de saúde e das famílias nas decisões, nos planejamentos e avaliações.

Os preconceitos: a criança ideal versus a criança deficiente

No cenário das pré-escolas, parece-nos prevalecer um discurso de que as instituições regulares, as diretoras, as professoras e as funcionárias não estão preparadas para acolher as famílias e aquelas crianças portadoras de deficiência. Pressupõe-se, assim, que elas estão preparadas para receber as famílias e crianças ditas normais e despreparadas apenas para as deficiências.

Por um lado, a idéia do preparo das diretoras, das professoras e das instituições para acolher as crianças *normais* pressupõe um modelo de criança *ideal* – que é aguardada nas instituições educacionais e, raramente, é encontrada enquanto tal. As crianças vêm diferentes para a escola, apresentando características de seu grupo familiar e social. Por outro lado, quanto ao despreparo, não se questiona a importância de investir na formação dos profissionais no que se refere às deficiências e a como educar e acolher crianças e famílias com tais especificidades. Considerando-se a má formação para atender as individualidades das crianças ditas normais, fica mais evidente o despreparo para atender as crianças portadoras de deficiências.

As crianças portadoras de deficiência apresentam particularidades como todas as crianças, como todo mundo. No decorrer de seu desenvolvimento, as crianças, sendo ou não portadoras de deficiência, vivem transformações e situações de crise, tais como, o nascimento de um irmãozinho que lhe provoca ciúme, a mudança de cidade e o desligamento do ambiente e das pessoas conhecidas, o surgimento de um colega mais

competente no futebol, adoecimentos e mal estar, a separação dos pais, ou ainda em outras situações, como a adoção e a violência familiar - desmistificando, assim, a idéia de *criança normal*. Cada criança em particular apresenta, em algum momento de sua vida, características específicas que irão facilitar ou dificultar o aprendizado de algumas habilidades e alguns conhecimentos, diferenciando-se uma das outras na construção de sua individualidade. Essas experiências podem ser significadas e vividas de maneiras diversas. Nesses momentos, atenção e acolhimento das pessoas que com elas interagem são elementos importantes, particularmente no momento de adaptação que traz desafios a todos (crianças, familiares e educadores). Porém, as professoras ainda não estão acostumadas a conviver com e nem mesmo são formadas para considerar os componentes individuais e os diferentes momentos da vida das crianças como recursos e meios de desenvolvimento.

É verdadeiro que também as especificidades e habilidades individuais das professoras, das funcionárias, das diretoras, das técnicas e dos familiares são pouco valorizadas e reconhecidas como recursos para superar os desafios que se apresentam no processo educativo.

Através do discurso da normalidade/anormalidade, presentes na matriz sócio-histórica, há uma desqualificação, uma imagem negativa das pessoas portadoras de deficiências, que favorece mais um processo de exclusão que de inclusão. Satow (1995), em investigação sobre a construção da identidade das pessoas portadoras de paralisia cerebral, identificou três momentos na busca pela participação social e constituição da cidadania: busca de ser o *bom mocinho(a)*, postura de *rebeldia/submissão* e *resistência* em assumir sua condição de diferente. Na busca de romper com as representações e de tornar mais explícitas as implicações das deficiências no desenvolvimento, Amaral (2000) evidencia ainda os estereótipos de *herói*, *vítima* e *vilão*, geralmente atribuídos a essas pessoas.

Omote (1995) sugere discussões e conversas com e entre pessoas portadoras de deficiência sobre as significações atribuídas às deficiências, a fim de que desenvolvam consciência do papel social que lhes é atribuído. Finalmente, propõe que as próprias pessoas portadoras de deficiência administrem sua participação na vida coletiva.

Novas formas de inclusão/exclusão em pré-escolas

Nas últimas décadas, temos acompanhado os avanços e conquistas na luta pelos direitos e pela cidadania das pessoas portadoras de deficiência. Isto tem exigido transformações nos serviços públicos e particulares, principalmente, em educação, saúde e assistência. No entanto, temos visto que estas mudanças muitas vezes não têm significado melhoria de qualidade e investimento nas instituições.

Quanto às políticas públicas, podemos dizer que apenas a inserção das crianças portadoras de deficiência nas instituições regulares, sem investimento na preparação e formação das professoras e diretoras, sem investimento em adaptações e reformas de espaço físico nas instituições educacionais, sem investimento na busca de superação da dicotomia educar/cuidar e dos desencontros entre educação e saúde, é característica de uma política educacional que não vai ao fundo das questões de inclusão/exclusão e seletividade produzidas no sistema escolar. Por um lado, pode-se ter uma visão otimista de que, através da experiência, os programas de inclusão melhorem de qualidade. No entanto, como já evidenciado em vários trabalhos nas áreas de educação e psicologia escolar (Patto, 1992; Sawaia, 1999), são inúmeros os programas, em diversos níveis da educação, que têm se caracterizado como uma forma de se propor mudanças a baixo custo. Neste sentido, a política atual de inclusão pode responder mais ao interesse de aumentar os números e as estatísticas de crianças nas escolas, realizando uma inclusão precária, sem investimentos.

Rosemberg (1999), apoiando-se em estudos de gênero e de relações raciais, aponta para os novos processos de exclusão, que incluem e realocam os segmentos sociais excluídos dentro do sistema educacional, através das políticas de democratização/demografização da Educação Infantil. A autora conclui que, num processo de expansão a baixo investimento, as crianças pobres e negras terminam por freqüentar estabelecimentos de pior qualidade e, muitas vezes, em idade inadequada (com mais de sete anos). Neste sentido, é fundamental apontarmos para o risco da retenção de crianças com mais de sete anos de idade, portadoras de deficiências, em pré-escolas. Há professores e diretores que cogitam a possibilidade de reter essas em pré-escolas, acreditando na incapacidade das mesmas em acompanharem o cotidiano escolar de turmas de maior idade.

É preciso estar atento às apropriações e distorções que se fazem dos princípios da inclusão. Diante de propostas de inclusão de crianças portadoras de deficiências sem

investimento em uma educação de qualidade é possível vislumbrar novas formas de exclusão.

Por outro lado, temos acompanhado a construção de propostas político-pedagógicas que buscam a superação deste modelo educacional hegemônico, que seleciona, segrega, homogeneíza e exclui os alunos. A autonomia, a participação, o pluralismo, o multiculturalismo, a parceria e o intercâmbio com a comunidade têm sido propostos como princípios para uma nova escola, que pretende ser também um espaço de transformação da sociedade.

Gadotti (1999) tece uma análise do sistema educacional brasileiro atual, caracterizando-o como burocrático, centralizado e uniforme – que amarra e oprime a escola; nada tendo de autônomo. A divisão social do trabalho entre dirigentes especialistas, detentores do poder de decisão no sistema, e educadores, executantes de projetos alheios a sua realidade e prática, é ponto nevrálgico da educação nacional. Segundo o autor, os especialistas dos órgãos centrais esvaziam o papel educativo dos professores e desviam para fora da escola o poder de decisão sobre os rumos e projetos escolares.

Neste sentido, a inclusão deve ser um projeto da própria instituição educacional, elaborado com a participação de todos (famílias, professores, diretores, funcionários, técnicos) e não um projeto de técnicos e especialistas de órgãos centrais, como as Secretarias de Educação, Saúde e Bem-Estar Social. O princípio da inclusão e da participação deve abranger a todos, atravessando os vários níveis de organização da instituição, seja filosófico, político, administrativo, pedagógico, didático, orçamentário, financeiro e etc.

Articulação entre educação e saúde e o binômio educação/cuidado

A relação entre educação e saúde é outro aspecto importante do processo de inclusão/exclusão em pré-escolas a ser discutido. Acredita-se que as crianças, em geral, não aprendem por motivos de doenças, sejam físicas ou emocionais. Assim, muitos alunos são encaminhados aos serviços de saúde. Atribui-se, também, aos profissionais de saúde a competência de resolver os problemas de aprendizagem.

Os profissionais da saúde, por sua vez, concordam que os problemas de saúde comprometem o processo de aprendizagem. Há, assim, um processo de patologização e medicalização das dificuldades de aprendizagem, buscando transformar a temática em uma questão de saúde, com causa e solução localizada na saúde, e inerente à criança. Desta forma, o educador delega seu espaço aos especialistas e profissionais da saúde, considerando-os mais competentes.

Há, em nossa sociedade, uma valorização e um *status* claramente diferenciado entre agentes e profissionais de saúde (médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, dentre outros) e professores e educadores. As próprias ações de cuidado e higiene têm significados diferentes se realizados por um ou outro profissional, nos serviços de saúde ou educação. Assim, ensinar uma criança a andar e desenvolver controle de esfíncteres, por exemplo, têm sentidos muitos diversos, se estiver sendo realizado por uma fisioterapeuta em uma clínica de fisioterapia ou por uma professora em uma pré-escola.

Por outro lado, a paralisia cerebral constitui-se muitas vezes como uma deficiência que requer o acompanhamento médico e de outros agentes de saúde, sendo um campo de trabalho privilegiado para muitos profissionais. As famílias e pessoas portadoras de deficiências formam uma clientela disputada na área de saúde, onde parece ser ameaçadora a proposta de formar educadores para compartilhar a educação e o tratamento dessas crianças. Não podemos negar o corporativismo profissional que envolve esta questão.

Segundo Collares & Moysés (1997), os problemas de saúde tem sido apontados como *“grandes entraves para a instituição escolar, sendo responsáveis pelos altos índices de fracasso escolar”*. No entanto, o problema da não-aprendizagem é inerente à escola, é construído na sala de aula e deve ser transformado no cotidiano escolar (Collares & Moysés, 1997; Patto, 1992 e 1993).

A importante e precária articulação das instituições e dos profissionais de educação e saúde é outro elemento que nos parece crítico no processo de inclusão/exclusão das crianças portadoras de deficiências nas instituições de educação infantil. Além da parca existência de serviços capacitados para o atendimento dessas crianças, a assistência às crianças portadoras de paralisia cerebral, segundo Caccia-Bava (1996), é realizada de forma fragmentada. Há desarticulações entre práticas curativas e preventivas, entre os

atendimentos clínicos e educacionais, os individuais e os coletivos e entre as iniciativas familiares e as profissionais, e não é respeitada a integralidade de assistência, um dos princípios do S.U.S. (Sistema Único de Saúde). Do nosso ponto de vista, a participação de profissionais de saúde na formação e preparação de professores e no planejamento e avaliação conjunta é fundamental para a viabilização do processo de inclusão (Amorim, Yazlle & Rossetti-Ferreira, 1999).

Essas desarticulações colaboram também para fortalecer a dicotomia entre educar e cuidar nas práticas em Educação Infantil. Carvalho (1999) aponta para as inúmeras definições e conceitos sobre *cuidado*, que transitam da esfera privada à pública, da família ao mercado de trabalho e às políticas públicas. O cuidado está ligado ao papel da mulher na sociedade, principalmente no trabalho de âmbito familiar, que advém de uma divisão desigual do poder e de uma posição de subordinação das mulheres em relação aos homens. Podemos dizer que nas instituições de educação infantil, principalmente nas pré-escolas, as ações de cuidado dirigidas às crianças de modo geral, não apenas às portadoras de deficiência, tem sido significadas como ações que desqualificam as professoras ou as profissionais que as realizam. Geralmente, as ações de cuidado das crianças, tais como, alimentação e higienização, são deixadas às profissionais de serviços gerais, que não foram formadas ou orientadas para isto (Kuhlmann Jr., 1997).

É preciso resgatar as atividades de cuidado como atividade de valor educativo e parte integrante do fazer da professora, da relação entre professora e criança, não só para viabilizar a permanência das crianças portadoras de deficiência no ensino regular, mas também para melhorar a qualidade de atendimento oferecido a todas as crianças, que quanto menores e quanto mais tempo ficarem na instituição, mais necessitarão desses cuidados. Devemos superar os preconceitos com relação às ações de cuidado no âmbito da educação.

O acolhimento das crianças e suas interações

O acolhimento que as outras crianças ofereceram às crianças portadoras de paralisia cerebral na pré-escola revelou outras possibilidades de convivência, distintas das relações da diretora, da professora, da mãe com a criança. As crianças mostraram-se interessadas, curiosas e disponíveis para a convivência com as crianças portadoras de deficiências,

estabelecendo uma relação de ajuda e cuidado. Mostraram facilidade e prazer em desempenhar essas tarefas. Em algumas situações, chegaram até mesmo a uma relação de superproteção. É importante considerar que o acolhimento observado neste estudo refere-se a grupos de crianças de quatro anos de idade. Em observações informais de crianças mais velhas (9 anos), nem sempre temos percebido o mesmo.

A relação criança-criança tem sido destacada como um importante elemento psicopedagógico em creches e pré-escolas (Oliveira e col., 1992; Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993). Com a presença de crianças portadoras de deficiências, nos parece muito pertinente o investimento em pesquisas sobre essa temática. Problematicar o acolhimento, os conflitos, a própria interação criança-criança e as atitudes das professoras frente a elas nos parece um recurso interessante para discussões sobre diferenças, deficiências e sentidos a elas atribuídos.

O papel da pesquisadora e a relação pesquisadora-pesquisado

De acordo com o referencial teórico-metodológico da *Rede de Significações* que vem sendo desenvolvido, a pesquisadora é considerada mais uma participante do processo em estudo. Durante o processo de investigação, alguns aspectos da relação pesquisadora-pesquisado nos chamaram atenção.

É interessante notar como a pesquisadora foi interpretada pelos diversos participantes no decorrer do estudo, bem como foram se modificando suas expectativas sobre o objeto de investigação. Para nós, estes significados também compõem o processo de inclusão de crianças portadoras de paralisia cerebral em pré-escolas, evidenciando valores e crenças que determinam e constituem o mesmo.

Logo no início do processo, por exemplo, a pesquisadora foi interpretada por Marta (mãe de Laura) como alguém que poderia conseguir a vaga de sua filha na EMEI. Já em outro caso, Célia (mãe de Taís), nos primeiros encontros, parecia solicitar ajuda para decidir sobre o ingresso ou não de sua filha na EMEI. Parecia, ainda, que era importante para os participantes, principalmente a diretoras e a professora da EMEI onde Laura ingressou, que a pesquisadora se posicionasse a favor ou contra a inclusão das crianças nas pré-escolas regulares. Lina, a diretora 2, solicitou que a pesquisadora a ajudasse para escolher quem seria a professora da criança participante da pesquisa. A psicóloga-

pesquisadora foi chamada para solucionar conflitos entre as crianças e as professoras e, ainda, para realizar atendimento clínico de uma criança – o que não aconteceu. Em alguns casos, a pesquisadora pode intervir e ajudar. Em outros, foi necessário reafirmar o papel de pesquisadora na situação e não de psicóloga da instituição ou clínica.

Estes diversos sentidos atribuídos à pesquisadora e ao processo em estudo acabam por constituir o papel de pesquisador, suas ações, o objeto de estudo e seus resultados. Do nosso ponto de vista, assim como o desenvolvimento humano se dá nas e através das interações, os resultados da pesquisa também são construídos nas interações da pesquisadora com os diversos participantes do estudo. O rigor científico garante-se através da explicitação destes interesses e significados atribuídos à/pela pesquisadora nos diferentes momentos da pesquisa.

Para finalizar, é importante dizer, ainda, dos efeitos da presença da pesquisadora no processo observado. Inicialmente, a presença da pesquisadora foi claramente perturbadora, particularmente, na pré-escola 1. A experiência de inclusão era muito sofrida para a professora e a participação e observação de uma pessoa estranha parecia ser difícil e constrangedora. Outro aspecto importante, é que a pesquisadora transitava nos vários cenários e conversava com as diversas pessoas envolvidas em um processo marcado por conflitos e contradições. Isto parecia ser ameaçador, mesmo com o compromisso de guardar sigilo sobre as informações e os participantes. Neste aspecto, é preciso reconhecer e valorizar a disponibilidade e abertura das pessoas envolvidas no processo e seus pedidos de ajuda – aspecto muitas vezes despercebido pelos programas educacionais.

Naquele momento, como pesquisadoras, não pudemos ajudar a solucionar e enfrentar os desafios que se apresentavam aos participantes, mas esperamos que este trabalho possa colaborar na melhoria dos programas de inclusão.

Considerações finais

A educação infantil se configura, atualmente, como a etapa educacional mais propícia para acolher as crianças portadoras de deficiência e suas famílias, primeiramente porque se trata da primeira etapa da educação básica, à qual todas as crianças têm direito. Além disso, nas creches, mais especificamente, por atenderem bebês e crianças pequenas, os profissionais e as instituições dispõem de conhecimentos e experiências interessantes e

necessárias para esse acolhimento. A boa articulação cuidado/educação, a preocupação com período de adaptação, a atenção individualizada, a promoção de autonomia e solidariedade entre as crianças, a co-responsabilidade, entre família e instituição, pela educação e pelo cuidado infantil nos parecem princípios fundamentais para se viabilizar a frequência das crianças portadoras de deficiência em instituições regulares.

Esses são princípios essenciais que têm guiado a educação infantil, principalmente em sua história recente (MEC/SEF/COEDI, 1995). No entanto, a participação de crianças portadoras de deficiência nas creches e pré-escolas, em especial, evidencia que estes princípios ainda não se fazem presentes no cotidiano e nas relações, de modo geral. Admitir que as pré-escolas e as creches não estão qualificadas para receber crianças portadoras de deficiência, é aliás, admitir também que elas não estão adequadas às crianças em geral. A inadequação de espaço físico, a dicotomia educar-cuidar, o distanciamento na relação instituição-família são características do atendimento dispensado a todas as crianças, independentemente de serem ou não portadoras de deficiência. A presença de crianças portadoras de deficiência ressalta as dificuldades e pode vir a ser promotora da melhoria da qualidade do atendimento se houver um real propósito de superação desses obstáculos. Assim, o investimento na formação de diretores, educadores e funcionários para lidar com as diversidades (sejam elas físicas, sociais e culturais), a superação da dicotomia educar-cuidar, a melhor articulação com serviços de saúde, a parceria com as famílias, com a organização de grupo de pais e o investimento de recursos financeiros são ações fundamentais.

As professoras têm sido interpretadas como *preconceituosas* e *resistentes*, configurando-se como um grande obstáculo para viabilizar a inclusão das crianças portadoras de deficiência no ensino regular. No entanto, é preciso reconhecer vários outros elementos que têm contribuído para a exclusão dessas crianças, tais como: as inadequações do espaço físico, a baixa razão adulto-criança, o reduzido número de vagas para a demanda de atendimento, o pouco investimento em formação continuada, dentre outros. É importante reconhecer o esforço individual de algumas professoras, como pudemos observar neste estudo, que, mesmo a contra-gosto, propuseram-se a superar os desafios, apesar da falta de perspectivas e condições institucionais.

Além disso, há a necessidade de revermos a identidade e as especificidades da educação especial e transformar a formação na área a partir de um novo paradigma de inclusão. Deve-se buscar novas formas de articulação e inserção nas instituições regulares, superando sua configuração como subsistema da educação regular (Bueno, 1993), envolvendo-se na luta por uma educação de qualidade para todas as crianças.

No campo dos direitos sociais, o que podemos perceber é um distanciamento entre a legislação atual (Brasil, 1989, 1990 e 1996), que reconhece as pessoas portadoras de deficiência como cidadãos de direitos, e as práticas sociais e institucionais na relação com as deficiências e a diversidade. O preconceito ainda predomina e se legitima na atuação de profissionais da educação e da saúde. É preciso divulgar amplamente e garantir nas práticas sociais os direitos das pessoas portadoras de deficiência. Para tanto, os Conselhos Municipais de Defesa e Promoção das Pessoas Portadoras de Deficiência, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos de Educação e Saúde constituem recursos poderosos para se conquistar e garantir de fato tais direitos.

A mídia pode ser outro veículo importante de divulgação e esclarecimento sobre a proposta da educação inclusiva e os direitos sociais das pessoas portadoras de deficiências. Embora a mídia esteja tendo uma participação contraditória, tratando muitas vezes essa temática de forma sensacionalista e maniqueísta em noticiários e, principalmente, em novelas, que mais desinformam do que informam, é preciso um novo investimento.

É importante salientar ainda que, ao apoiar o discurso da igualdade de direitos das pessoas portadoras de deficiência, não devemos encobrir a diversidade, mas sim buscar evidenciá-la e valorizá-la, mostrando seu caráter de construção histórica e social. As crianças estão sendo inseridas nas instituições regulares, mas ainda numa condição de *café com leite* - não compartilhando de regras, papéis, ações e metas que agregam todos. Continuam, assim, sob a marca depreciativa da deficiência e permanece o desafio de compreendê-las como mais um, diverso, com características específicas como todo mundo. Permanece, ainda, a necessidade de desenvolver condições de qualidade para o processo de ensino/aprendizagem dessas crianças, através das interações concretas entre famílias, crianças, professoras, diretoras e funcionários, no cotidiano das instituições escolares. Para que isso ocorra, é primordial o investimento na formação de professores, dando condições para uma ampla transformação educacional.

PARTE 4

COMENTÁRIOS - PARTE 1

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PARTE I DO LIVRO REDE DE SIGNIFICAÇÕES

Carmem M. Craidy

“...as diferentes formas de conhecimento têm uma vinculação específica a diferentes práticas sociais, a idéia era pois, que uma transformação profunda nos modos de conhecer deveria estar relacionada, de uma maneira ou doutra, com uma transformação igualmente profunda nos modos de organizar a sociedade.”
(Santos, Boaventura de Sousa, 1997, p.9)

Qualquer comentário que eu possa fazer sobre a Parte 1 do livro *Rede de Significações: uma nova perspectiva teórico-metodológica*, certamente reduzirá a amplitude das reflexões e das questões consideradas nos textos. Trata-se de um conjunto de textos extremamente rico, não só na totalidade, mas também em cada capítulo em particular. Essa enorme riqueza talvez seja responsável também pelos seus limites já que o conjunto de textos, além de exigir uma reflexão muito profunda por parte do leitor, remete a muitos autores e finalmente contempla posições nem sempre convergentes.

Essa dificuldade é grandeza e limite porque reflete as dificuldades do pensamento contemporâneo sabidamente complexo e carente de sínteses. Nesse sentido, pode-se afirmar que o livro é ousado e corajoso ao enfrentar de forma inovadora uma problemática que desafia os intelectuais.

A riqueza dos textos reflete a riqueza de uma busca militante, engajada, coletiva, plural porque se quer conseqüente. Não é um trabalho diletante. Ele surge de compromissos vividos na ação e na reflexão de profissionais preocupados com o que poderíamos chamar de Desenvolvimento Humano, entendido sempre como Desenvolvimento Social.

O ser humano é um ser de relações e essas relações se dão em complexas redes nas quais se articulam significações de várias origens, próximas e remotas, tanto no espaço como no tempo, circunscritas a uma realidade imediata ou não. As próprias concepções de

espaço e tempo são concebidas como abstrações construídas pelas relações humanas e diversas conforme o grupo cultural e o momento histórico (Elias, 1994, 1993). Ou mesmo, o campo social (Bourdieu, 1989, 1990).

A Rede de Significações seria composta por elementos de ordem pessoal, relacional e contextual, atravessados pela cultura, ideologia e relações de poder, isto é, pelo que denominamos de matriz sócio-histórica, de natureza semiótica e polissêmica, a qual tem concretude e se atualiza continuamente no aqui e agora da situação, ao nível dialógico das relações. (p.5, Introdução)

Definida dessa forma, a perspectiva da Rede de Significações (RedSig) nos permitiu integrar elementos diversos, de forma dinâmica, propondo-se a contemplar micro e macrodimensões numa perspectiva evolutiva e histórica. (Idem).

Conforme a citação acima, que é a formulação sobre *RedSig* que aparece na Introdução do livro, a mesma seria sobretudo um instrumento do pesquisador, uma forma de apropriação do real, que é complexa e multidimensional porque a realidade o é. Nesse sentido, o instrumento metodológico é inseparável da teoria sobre a Realidade Humana que o inspirou. Daí a pergunta se a *RedSig* está na cabeça do pesquisador ou na realidade. A resposta é que só pode estar nos dois já que as pessoas pensam o real, não o inventam, e a pesquisa será tanto mais significativa quanto mais se aproximar, pela abstração, do concreto vivido (Bachelard, 1962).

Entretanto, é preciso ter presente que a apreensão da realidade é sempre limitada pelas significações do sujeito que a apreende, pelo ponto de vista desde onde ele a olha, portanto, será sempre limitada, parcial. A Verdade, enquanto totalidade, é inatingível para o ser humano. Essa é sua condição: Capaz de superar-se, de construir a própria condição, mas sempre em termos relativos, sempre dependente dos outros, incapaz de ser e pensar sem a relação com o outro; constituído portanto na relação e pela relação com os outros. (Arendt, 1999).

É sempre a questão das **relações** e das **significações** que retorna nos diferentes autores de diferentes campos do saber. A Psicologia, pela via das relações, busca o social (Wallon, 1986; Vygotsky, 1991, 1993). A Sociologia descobre os indivíduos como produtos e produtores de história e de subjetividade (Elias, 1993, 1994). A Antropologia vê a cultura em rede (Geertz, 1978). E começam a enfraquecer as fronteiras entre as

disciplinas. O que a formulação da *RedSig* ousou fazer foi enfrentar esse desafio; circular em diversos campos do saber; pensar a partir das exigências de compreensão dos fenômenos pesquisados e não a partir de paradigmas já consolidados. Por isso, de instrumento de pesquisa a *RedSig* se insinua como formulação teórica mais ampla e dialoga com os grande teóricos do momento, numa busca corajosa que enfrentando as contradições ainda não fez todas as opções que busca. As formulações parecem comprometer-se cada vez mais com o campo da semiótica no qual as significações vão além da linguagem verbal. Melhor dito, consideram como linguagem tudo aquilo que significa. Assim o gesto, o olhar, o contexto e os múltiplos sinais que compõem a comunicação ou a inter-relação entre as pessoas são vistos como linguagem. Nesse contexto, Benveniste pode ser redescoberto não simplesmente no campo da lingüística que tem como objeto a língua, mas no campo de semiótica que tem como objeto as significações. Segundo ele:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a definição de homem (Benveniste, 1976).

Conforme a metáfora empregada, as significações existem em redes. Podemos dizer que os *nós* das redes estruturam as teorias que serão tanto mais duradouras e verdadeiras quanto mais apreenderem a complexidade, o dinamismo e as amarras da rede, ou das redes. A metáfora dos *nós*, ou amarras que configuram a rede representa os conceitos definidores da teoria que a inspira. Nesse caso, o método e a teoria se confundem e a *rede* se consolida.

COMENTÁRIOS - PARTE 2

DE LONGE E DE PERTO: OS PARADOXOS DA REDE DE SIGNIFICAÇÃO

Mary Jane Spink

A complexidade da proposta da *Rede de Significações* e a diversidade de dimensões e orientações teóricas na parte que me coube debater fazem dessa tarefa um misto de desafio e pesadelo. Como proceder: abordar cada capítulo? Tentar costurar a diversidade? Buscar estabelecer um diálogo com a abordagem que se volta ao estudo dos processos de produção de sentidos nas interações cotidianas (Spink, 1999)?

Na dúvida, busco uma primeira aproximação a partir da delimitação das peças desse quebra-cabeça instigante que os e as autoras denominam *RedSig*. Parto do pressuposto que a elaboração teórica da *RedSig* ancora-se na vontade de entender os processos de desenvolvimento humano, com foco numa primeiríssima etapa da longa jornada que nos leva a percorrer as sete idades a que se referia, poeticamente, Shakespeare:

All the world's a stage,
And all men and women merely players;
They have their exits and entrances,
And one man in his time plays many parts.
His act being seven ages. At first, the infant,
Mewling and puking in the nurse's arms.
Then the whiling schoolboy with his satchel
And shining morning face, creeping like snail
Unwillingly to school. And then the lover,
Sighing like furnace, with a woeful ballad
Made to his mistress' eye-brow. Then a soldier,
Full of strange oaths, and bearded like the pard,
Jealous in honour, sudden, and quick in quarrel,
Seeking the bubble reputation
Even in the cannon's mouth. And then, the justice
In fair round belly, with good capon lin'd,
With eyes severe, and beard of formal cut,
Full of wise saws, and modern instances;
And so he plays his part. The sixth age shifts
Into the lean and slipper'd pantaloone,
With spectacles on nose, and pouch on side;
His youthful hose well sav'd, a world too wide
For his shrunk shank, and his big manly voice,
Turning again towards childish treble, pipes
And whistles in his sound. Last scene of all,
That ends this strange eventful history,
Is second childishness and mere oblivion;
Sans teeth, sans eyes, sans taste, sans everything.

(Jaques. Act II, Scene VII. In *As you like it*, publicado em 1623)

Na *RedSig*, o foco está na primeira idade: a criança; e mais especificamente a criança em interação num local muito específico: a creche. Porém não só, pois a proposta da *RedSig* extrapola a posição de ser criança no mundo da creche e envolve nesse processo outros atores -- pais, mães, avós, educadores, psicólogos entre outros --, e seus enredamentos em matrizes sócio históricas remetendo a seus próprios percursos no mundo vivido -- os circunscritores -- e até mesmo a constrangimentos de outras ordens como aqueles definidos pelos nossos aparatos biológicos em uma perspectiva filogenética. Uma abordagem que nos faz, de um lado, trazer para o plano de análise essas histórias vividas e, de outro, debruçar-nos sobre os micro-processos da interação no aqui-e-agora por meio de reflexões sobre papel e posicionamento. Esses autores destemidos integram, portanto, o rol de pensadores que buscam entender os processos sociais na interface entre os micro-processos do mundo vivido no cotidiano -- mais fluidos, fractais, adaptativos -- e os fatores de meso e macro alcance que constituem os limites de nossa atividade e compreensão.

Para fazer face ao desafio de debater essa complexa trama de autores e perspectivas, tomo alguns dos elementos que me coube debater. Escolho focalizar dois: os processos interacionais do tempo vivido (posicionamentos, papéis, e pontos de vista) e os circunscritores decorrentes da matriz sócio-histórica e das experiências do tempo vivido.

Creio que o capítulo de Amorim e Rossetti-Ferreira situa teoricamente e ilustra a presença da matriz sócio-histórica nas vivências do tempo presente, articulando, como falam as autoras, os processos de desenvolvimento (ou as interações entre adultos e crianças na creche?) com os contextos tanto imediatos como mais amplos. Articulam, em sua definição de *matriz sócio-histórica*, condições sociais e políticas com o domínio (assaz complicado) da ideologia. Numa re-leitura à luz do que vimos pensando na abordagem das práticas discursivas como produção de sentidos, diria que as autoras buscam articular dessa maneira o domínio do *habitus* (Bourdieu, 1983) -- as disposições adquiridas por causa da pertença a certos estratos sociais -- com a esfera das produções culturais que constituem o que denominamos repertórios lingüísticos. Assim, no exemplo empírico fornecido no capítulo, as hierarquias de saber se fazem presentes; mas são ressignificadas à luz das ideologias sobre maternidade, desenvolvimento e, por que não, a busca de felicidade.

A leitura, filtrada pelo que vimos desenvolvendo paralelamente sobre a produção de sentidos no cotidiano, é fácil; quase imediata. Mas, passados tantos anos de reflexão sobre produção de sentidos numa perspectiva de linguagem em uso (afinal o livro *Práticas Discursivas* foi publicado em 1999!), temos encontrado dificuldades crescentes na operacionalização da matriz assim concebida. Fica distante, abstrata, intuída e raramente se faz presente para além dos nossos processos de interpretação. Temos buscado entender, assim, as *materialidades* que sustentam tais matrizes. Dou um exemplo: “ser psicólogo”, hoje, é uma posição que resulta de relações sociais que se materializam em práticas e documentos. Inserem-se nesse rol, documentos que definem currículos (e que são fruto de complexas negociações entre posições nem sempre compatíveis); culturas específicas de faculdades públicas, comunitárias e privadas; processos de exame de competências; diplomas (que envolvem registros no Ministério da Educação); registros profissionais (que envolvem relações mediadas por taxas, circulação de informação, concessão de títulos de especialista, obediência a preceitos éticos sobre prática profissional e até mesmo a inserção deliberada ou não em procedimentos políticos com conseqüências de médio e longo alcance), além da inserção profissional propriamente dita.

É essa re-significação que vimos efetuando na noção por demais abstrata de matriz sócio-histórica, tomando como interlocutor, entre outros, o filósofo Ian Hacking. Para este autor (Hacking, 1999), essas materialidades são concebidas como uma “matriz”. A “idéia” de mulheres refugiadas políticas no Canadá, por exemplo, é construída numa matriz que envolve o conjunto de instituições, defensores de direitos humanos, artigos de jornal, advogados, decisões judiciais, procedimentos de imigração e toda a infra-estrutura material aí implicada tal como formulários, centros de detenção etc. Não há nada de abstrato nesta matriz: ela é perpassada por materialidades.

Mas retomando a proposta de matriz sócio-histórica adotada na *RedSig*, a noção de *constritores* casa-se bem, a meu ver, com o enredamento decorrente de estar posicionado em (e por) uma matriz. Certamente nosso psicólogo hipotético move-se por entre as teias dessa matriz de materialidades sobre as quais falávamos anteriormente sendo por ela “constrangido”. Ou seja, definida como a articulação de fatores políticos e sócio-econômicos e os fatores ideológicos (na proposta de Amorim e Rossetti-Ferreira) ou como rede de materialidades (como no exemplo da prática do psicólogo), a matriz certamente

define limites; disponibiliza determinados percursos, como afirmam Silva, Carvalho e Rossetti-Ferreira no capítulo que trata do tema. Mas confesso que o que me cativa na proposta não é tanto a questão dos limites e sim o jogo entre a criação de novos significados e a continuidade e persistência de certos “enredamentos” na trajetória de desenvolvimento. Ou melhor, o que me seduz é a compreensão da superação desses enredamentos!

É deveras atraente a idéia que o enredamento possa ser entendido como um circuito preferencial dentre conexões possíveis; ou, ainda, que esses circuitos preferenciais possam ser reativados fazendo re-emergir formas de agir e falar sobre o agir, “mergulhando a pessoa em um fluxo recorrente de ações/emoções e significações”. Atraente, mas problemática. Como saber que são re-ativações? Isso não levaria a uma idéia por demais estática de memória social? Ou a um neurologismo de base, que postularia reativação de circuitos? Obviamente não sei como resolver essa questão que, embora atraente, pode ser uma cilada. Quem sabe um caminho possível seja a teoria da ressonância morfogenética proposta por Rupert Sheldrake e suas aplicações para o estudo da memória.

Sheldrake explora a possibilidade que a estrutura das coisas depende de campos morfogenéticos: regiões não-materiais de influência que se estendem no espaço e continuam no tempo. Ou seja, padrões potenciais de organização que aparecem quando e onde houver condições físicas adequadas por meio de um processo por ele denominado “ressonância mórfica” e definido como o efeito do semelhante sobre o semelhante.

No que diz respeito à memória, a teoria de Sheldrake sugere que nossas memórias podem ser ressonâncias mórficas. Ou seja, não é preciso que as memórias estejam armazenadas dentro do cérebro de uma pessoa. Ao contrário, ela parece estar em todas as partes e em nenhum lugar. São nossas, inscritas em nossas vivências; mas são também de outros, da espécie inclusive. São caminhos materialistas de outra ordem, que fogem das concepções mecanicistas que enredam tantas teorias psicológicas.

Sheldrake, aliás, é um biólogo. E isso nos leva a um outro tipo de circunscritores, sobre os quais nos falam Maturana e Varela e que é abordado no capítulo de Franchi e Vasoncelos & Rossetti-Ferreira sobre as múltiplas perspectivas na análise de episódios de interação na creche. É claro, não são os circunscritores decorrentes do aparato perceptivo (o determinismo estrutural) que estão em pauta nesta discussão. São, ao contrário, as dúvidas

que estes suscitam, se vistos numa perspectiva comparativa entre-espécies, quanto à possibilidade de uma “objetividade sem parênteses”; de um conhecimento independente das características de quem conhece. É instigante a exploração desta postura de “objetividade entre-parênteses” para a compreensão da interpretação em pesquisa e, se bem que ainda pouco explorado pelos autores, abre caminhos interessantes para ressignificar a ortodoxia sobre o fazer em pesquisa.

Se estamos enredados, seja em qual for dos vários sentidos discutidos anteriormente; se nossos percursos são delimitados por circunscretores diversos, que implicações tem isso para nossas interações cotidianas? O capítulo de Oliveira, Guanaes e Costa explora esta questão.

A categoria teórica *jogos de papéis* parece casar bem com a perspectiva de matriz sócio-histórica e circunscretores. Trabalhando na interface entre imitação e reprodução de modelos culturais (ou aprendizagem de recursos de desenvolvimento que atuam como mediadores da relação sujeito-mundo), a noção de papel é tomada como instrumento para a ação. Entretanto, ao colocar esta noção no enquadre de jogo, as autoras dão dinamicidade à noção, situando-a como processos de co-construção de sentidos.

Fica, neste tópico, uma tensão não resolvida para nós leitores, entre o mundo dinâmico dos jogos, com suas probabilidades historicamente definidas, suas regras de conduta, mas também com sua inevitável imponderabilidade (afinal, foi justamente o enigma do jogo interrompido de “bala” que levou Pascal e Fermat a formular a moderna teoria da probabilidade), e o determinismo que é importado por meio da noção de papéis: “arreios que a sociedade impõem aos indivíduos”; “entidades possibilitadas pelo mundo social”; “recriação da cultura em um contexto interacional”; “segmentação e unificação de fragmentos de experiências passadas em contextos de atividades sendo construídos no presente pelas ações infantis”, conforme as autoras do capítulo.

Essa tensão entre papéis culturalmente disponibilizados e dinamicidade das interações no tempo do aqui-e-agora é trabalhada no capítulo tomando por base as teorizações de Harré e Van Langenhove. Através dessas teorizações, as autoras buscam explorar a possibilidade de adoção, no âmbito da *RedSig*, de uma alternativa mais dinâmica ao conceito mais estático de papel: o *posicionamento*. Trata-se, aqui também, de ações que seguem regras. A linguagem, como propunha Wittgenstein, é um jogo: a fala em ação se

constitui como um jogo de linguagem. Abandona-se, aí, a ilusão de compreensão de papéis e contra-papéis, buscando entender como realidades sociais e psicológicas são produzidas nas práticas discursivas.

Mas também nesta perspectiva encontramos o lastro da história. Ao buscarmos entender ordens morais que sustentam discursos, a força social das falas (seus efeitos, na acepção da pragmática) e as linhas de história (pessoal) que se fazem presentes nas falas de cada interlocutor, estamos re-ativando o passado. É possível, assim, que tanto a abordagem da *Rede de Significações*, como a do estudo dos processos discursivos de produção de sentidos tenham que avançar na compreensão desta presença do passado (cultural ou do âmbito da subjetividade) no presente. Falamos aqui de memória (quiçá na direção sugerida por Sheldrake), mas falamos também nas inscrições materiais que sustentam a memória como fenômeno social.

Concluímos este breve debate sem muita segurança de ter conseguido costurar tão complexas dimensões. Esperamos, contudo, ter aberto mais algumas possibilidades para ampliação do debate, lembrando que a produção de novos conhecimentos é uma aventura e, como tal, é um terreno de possibilidades e incertezas que gera certo nível de angústia, mas produz também muita adrenalina!

COMPROMISSO COM A COMPLEXIDADE

Maria Carmen Silveira Barbosa⁴⁷

O final do século XIX e o início do século XX foram momentos de grandes desenvolvimentos científicos. As investigações, com o intuito do aprofundamento teórico e da especificidade, acabaram resultando numa forma fragmentada de fazer ciência, através das quais cada disciplina trilhou um caminho particular e construiu seu arcabouço teórico a partir de um modelo único de ciência. Além disso, em função de questões políticas e ideológicas, algumas teorias conseguiram conquistar um papel de grande hegemonia em suas áreas e acabaram marginalizando todo o pensamento divergente. Podemos citar, como exemplo, a teoria comportamentalista na psicologia e o pensamento de Durkheim na compreensão das sociedades.

Nos últimos anos, os problemas que a humanidade tem necessitado enfrentar são de tamanha amplitude que uma nova demanda vem sendo colocada aos pesquisadores. Se não é possível apenas a partir de uma perspectiva seccionada encontrar caminhos para compreender os temas, os problemas e as questões de investigação é preciso dar a elas novas perspectivas de estudo e de busca de soluções. Isto é, é preciso construir uma nova epistemologia. Para enfrentar essa questão nada melhor do que nos depararmos com aquilo que Edgar Morin (1996) vem denominando de Paradigma Epistemológico da Complexidade. Uma epistemologia que se sabe local, situada no tempo e no espaço, com incertezas, mas que vibra com a transdisciplinaridade, com o confronto de perspectivas, com novas possibilidades. Uma epistemologia da complexidade e não da completude.

Se inicialmente a sociologia e a psicologia construíram teorias para explicar o desenvolvimento humano ou para compreender o funcionamento das sociedades a partir de um único ponto de vista, é certo que contemporaneamente não há mais possibilidade de operar nas produções das Ciências Humanas e Sociais a partir de uma perspectiva parcial.

⁴⁷ Cada leitor tem um modo singular de ler um texto e de organizar as questões que este lhe incita pensar. A escrita dos comentários ao texto foi feita a partir de uma lógica diferente da organização dos apresentada no livro, porém, seguindo aos eixos que me pareceram mais importantes.

A psicologia que analisava o desenvolvimento humano como uma produção pessoal e individual foi duramente revisada nos últimos anos com a divulgação da obra de autores como Wallon, Vygotsky e Bronfenbrenner que conseguiram fazer um *turning point* mostrando o quanto o contexto e as relações sociais que ocorrem no mesmo passam a ser um fator estruturante dos sujeitos humanos. Talvez um dos depoimentos mais interessantes sobre esta questão esteja em um texto autobiográfico de Jerome Bruner, em seu livro *Atos de Significação* (1977), onde ele relata a sua passagem de uma psicologia comportamentalista em direção aquilo que ele denomina de psicologia cultural.

O texto sobre a Matriz sócio-histórica (capítulo 5) consegue fazer uma importante revisão deste tema, apontando os ganhos e os limites das incursões teóricas da psicologia no estudo da relação sujeito - cultura. O capítulo 4 sobre os *circunscritores e os self-circunscritores*, que está colocado anteriormente ao da Matriz é, do meu ponto de vista, a expressão concreta da ação da Matriz sócio-histórica nas vidas humanas. As análises feitas a partir das experiências de vida de Juan e Salvador revelam a importância destes mecanismos na constituição social destes sujeitos e de suas narrativas e redescrições. Não seriam os circunscritores a operacionalização daquilo que foi visto na matriz sócio-histórica?

Creio que eu poderia vir a colaborar com este percurso apresentando um pouco do caminho inverso, isto é, de como a sociologia sai de uma dimensão universal para ingressar no mundo dos sujeitos. Podemos começar com Gabriel Tarde, *filosofo* francês (1843 – 1904), também citado no texto de Oliveira, que reagiu à compreensão durkheimiana de que os itens fundamentais para entender a sociedade são as suas produções e representações gerais excluindo as subjetividades. Tarde contrapõe-se a Durkheim com sua idéia de que as ações das “infinitesimais engrenagens” realizadas pelos sujeitos, aqueles que constituem e alteram o social, são realizadas por subjetividades mestiças, diferentes, que lançam mão de operações como as imitações, as oposições, as adaptações, as invenções, as criações construindo e reconstruindo as sociedades. Como afirma Themudo (2002, p.109), certamente não foi a qualidade do pensamento de Tarde que o deixou fora dos “grandes autores” do pensamento social. “Tal esquecimento se refere muito mais a considerações políticas e éticas”.

É importante frisar que, nos últimos anos, importantes sociólogos como Norbert Elias e Anthony Giddens vêm tencionando cada vez mais esta separação sujeito – sociedade. Norbert Elias (1996) em um belíssimo livro de ensaios denominado “A sociedade dos indivíduos” afirma que a sociedade é um entrelaçamento “incessante e irredutível”, onde não há distinção desde a origem entre indivíduos e sociedade, dentro e fora, pois ambos “constituem uma função e um precipitado de relações, só podendo ser entendidos – como a imagem do fio e da trama – a partir da totalidade da rede” (p.35).

Giddens (1997) assegura que “com efeito, as circunstâncias sociais não estão separadas da vida pessoal nem constituem um meio externo a elas. Ao lutar com seus problemas íntimos, os indivíduos ajudam ativamente a reconstruir o universo de atividades sociais que o rodeia” (p.23) e conclui “a sociologia e a psicologia estão assim ligadas de maneira direta, enquanto disciplinas acadêmicas, a reflexividade do eu” (p.50). Um percurso maior nos levaria também a filósofos com Richard Rorty, André Comte-Sponville e a de antropólogos como Michel De Certeau.

Novos modelos de pesquisa

Se no presente momento é generalizada a discussão sobre os novos paradigmas de ciência não se pode dizer o mesmo da constituição de novos modos de produzir a ciência, isto é, de como capturar esta complexidade, que sabemos incapturável desde o início, e propor uma intervenção que dê visibilidade aos diferentes elementos e às suas relações. A *Redsig* deixa extremamente visível esta inter-relação ao abranger a Rede de Relações Significativas e ao perspectivá-la como teoria e metodologia.

Nos textos onde aparecem as pesquisas onde foram utilizadas a *Redsig* como nos capítulos 4, 5 e 6 pode-se ver esta metodologia em ação, isto é, torna-se possível verificar como uma questão pode ser colocada numa Rede de Relações e observar emergir dela conteúdos que sem o auxílio da rede não seriam vistos e significados (figura-fundo). Assim, a operatividade da *Redsig* provoca uma interessantíssima perspectiva de diversidade analítica. Além de trazer uma importante contribuição teórica e metodológica para os pesquisadores do campo do desenvolvimento e da educação infantil, a *Redsig* também pode vir a auxiliar aquelas pessoas que atuam diretamente com crianças e suas famílias nas creches e pré-escolas, pois através da leitura dos relatos de pesquisa vai ficando evidente a

multiplicidade de vozes envolvidas nos distintos atos de educação das crianças pequenas, a relevância dos diferentes pontos de vista e a complexidade da ação pedagógica. Esta visão indica ao educador uma nova postura onde haja a criação de uma escuta mais atenta aos movimentos do humano e a criação de novos repertórios de mediação pedagógica. Podemos exemplificar com a questão da frequência de bebês a creche. Neste estudo o educador certamente irá se sensibilizar com a história da Linda podendo dar-se conta de que o ingresso na creche não é uma questão que envolve apenas a criança matriculada e que é preciso refletir profundamente, e de modo abrangente, sobre as estratégias de inserção dos bebês. As incertezas e ambivalências dos diversos modos de ver, compreender e constituir discursos sobre temas como o adoecimento, o apego, o abandono, a maternidade, a creche e o papel da educadora apontam para uma outra concepção pedagogias da infância, uma visão de educação em rede, com características mais dialógicas do que individualistas, mais pública e menos privada.

A questão do Papel, dos Posicionamentos e das Interações Sociais

O trabalho de recuperação das raízes do conceito de papel realizado por Oliveira demonstra os muitos modos como esta expressão foi sendo produzida nas ciências humanas e sociais. Papel é um dos muitos conceitos híbridos, pois teve seu significado constituído tanto na psicologia como na sociologia. Papel é um conceito duro, um conceito que tem sido duramente criticado, juntamente com o de identidade, pelas teorias feministas (Louro,1999). Ao procurar flexibilizar o conceito de papel, na *Redsig*, Zilma M. Oliveira acaba por constituir uma aproximação muito grande com o conceito de posicionamento. Ao final da leitura do capítulo continuava em dúvida: onde diferem esses conceitos? Não seriam os posicionamentos uma atualização do conceito de papéis isto é uma nova perspectiva que rompe com a anterior? Uma mudança vocabular e conceitual?

Uma questão importante para atentar na discussão de posicionamentos é que os sujeitos não apenas adquirem características já constituídas pelas redes de relações das gerações anteriores à sua, mas que também eles atuam ajudando a formar um novo referencial. Como lembra Tarde, se no movimento da sociedade há imitação e memória, também há criação e invenção.

As Interações Sociais e o Sentido do Humano

Se do ponto de vista teórico os estudos sobre as interações sociais já encontram campo seguro, nas práticas formativas dos educadores e nas pedagogias para a pequena infância este tema ainda está longe de ter seu lugar. Obviamente ninguém descarta a sua importância, porém a produção ainda não está suficientemente divulgada para sair daquilo que é o senso comum sobre o tema.

Grande parte dos estudos sobre interações sociais enfatiza as relações entre adultos e crianças sejam eles mãe e filho, professora e aluna ou outros. Os estudos entre pares ou parceiros de idade próxima, como os amigos, ou de idade distante, como os avós, ainda precisam ser realizados para que se possa teorizar com maior propriedade sobre o tema. As pesquisas sobre as interações entre bebês e familiares (pais e mães) ajudaram a constituir um novo referencial sobre o bebê como alguém competente e ativo e que pode, desde muito cedo, provocar interações. Esta nova visão trouxe muitos ganhos para a compreensão e a proposição da educação de crianças pequenas em ambientes coletivos. Assim se forem realizadas investigações sobre como as crianças organizam os seus grupos de brincar, trabalho, quanto tempo duram as atividades grupais, qual o tamanho possível de participantes no grupo conforme as idades para haver interações, o que é uma inteligência coletiva e muita outras questões derivadas dessas poderemos propor um novo conceito de educação infantil.

Se na introdução do capítulo sobre “As múltiplas perspectivas na análise de crianças brincando na creche” a teoria de Humberto Maturana e Francisco Varela – Biologia do Conhecimento - ganha evidência em função de suas discussões acerca do olhar do observador e da objetividade do mundo, fica claro, no decorrer da leitura, que o uso e a compreensão dos autores segue em direção a Biologia do Amor (Maturana, 1995).

Maturana afirma que o mundo em que vivemos é configurado por nós, que ele não é um mundo concreto, real, pré-existente. Mesmo os objetos não são estáticos, mas algo continuamente “forçado a se autoconfigurar sempre de novo. O mundo que se vive sempre se configura com os outros. Cada um de nós gera o mundo em que vive e o mundo em que cada um vive é muito mais fluído do que parece. Nós é que estabilizamos as relações humanas dizendo que as pessoas são de uma determinada maneira e negando-as as possibilidades de mudança. Creio que não há como se conhecer a si mesmo, os sujeitos

estão sendo e se transformando continuamente no *dever*, não de um modo caótico, mas através do modo como vive” (Maturana, 1995).

Apesar de Maturana (1995) não haver pesquisado sobre as “interações sociais” em seus ensaios sobre o humano ele revitaliza alguns conceitos como a emoção, que funda o social, e afirma que o que faz possível à convivência é o amor. O acento de sua teoria na convivência humana, na emoção, na linguagem enfim naquilo que é definido como o *conversar* está plenamente presente nas relações e nas interações sociais. A humanidade é, segundo ele, uma rede de conversações e a nossa existência somente é possível no entrecruzamento de muitas conversações. “Os desacordos nunca se resolvem desde a razão, mas sim pela conversa, pelo desejo de conviver, pela cordialidade” (1995).

COMENTÁRIOS - PARTE 3

UTILIZANDO A REDE NO ESTUDO DE CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO

Angela Uchoa Branco

Os capítulos componentes da Parte 3 representam uma importante contribuição no sentido de permitir melhor compreender a proposta da *Rede de Significações (RedSig)* em termos de dados concretos e fenômenos específicos a serem analisados e discutidos a partir deste referencial. Ao comentar cada capítulo de forma relativamente sintética, buscarei estabelecer uma conexão entre os trabalhos ali apresentados e a *RedSig*, apontando para questões que me parecem relevantes para dar início a uma discussão mais ampla dos conteúdos abordados em cada um.

O Capítulo 9 analisa as relações entre vínculo afetivo, compartilhamento e brincadeira entre crianças pequenas de uma maneira clara e consistente, conduzindo o leitor a acompanhar os avanços teóricos que vêm sendo conquistados nas últimas décadas no que se refere ao estudo das interações infantis, e por que não dizer, das interações humanas em termos gerais. Ao longo desse período, uma das grandes conquistas da psicologia (não somente da psicologia do desenvolvimento) tem sido o deslocamento do foco da investigação do indivíduo/sujeito, isolado do contexto em que se insere, para o estudo das relações interpessoais propriamente ditas. Este movimento vem ocorrendo de maneira cada vez mais expressiva, particularmente no contexto do referencial teórico-metodológico que vem sendo designado como sociocultural. Esta tendência revela mais do que uma simples mudança de ênfase: na realidade, representa uma verdadeira transformação paradigmática do próprio conceito de ciência, a qual implica na construção dialética do conhecimento. No caso específico, na construção do conhecimento acerca do próprio desenvolvimento da pessoa no contexto em que vive e atua. A consideração do princípio sociogenético passa, assim, a assumir um caráter central e privilegiado para o estudo do desenvolvimento, pois mesmo sem negar o papel importante da filogênese, este princípio valoriza a instância das interações humanas como fator primordial nos processos dinâmicos de constituição psicológica do indivíduo, e de configuração histórico-cultural de nossas sociedades.

A proposta da *RedSig* está em consonância com tal transformação paradigmática, uma vez que reconhece e procura explorar interações e relações entre os diferentes níveis e aspectos da realidade humana, abrangendo a análise em termos micro (onde se situam as pessoas e suas interações imediatas) e em termos macro (particularmente se destacando aqui a matriz sócio-histórica, componente integrante da proposta).

No capítulo acima referido, encontramos elementos para refletir acerca dos processos de microgênese e ontogênese de importantes aspectos do desenvolvimento da criança. Os estudos apresentados e discutidos são de grande interesse para a ampliação da perspectiva metodológica dos pesquisadores na área (Branco & Rocha, 1998), como também apontam para a importância da investigação da dimensão funcional das parcerias privilegiadas para o desenvolvimento global da criança. Em termos teórico-metodológicos, observa-se a preocupação em sublinhar a necessidade de definições e critérios explícitos que venham a viabilizar o estudo consistente das interações humanas. Entretanto, algumas questões ainda precisam ser melhor discutidas, como por exemplo (1) a própria definição de “interação” enquanto “potencial de regulação”; (2) a noção de “persistência do significado”; e finalmente, (3) o conceito de compartilhamento.

Devido às limitações inerentes a este comentário, gostaria apenas de convidar à reflexão acerca do que as autoras consideram como “potencial de regulação”, pois este termo precisaria ser melhor analisado e discutido (por exemplo, o que vem a ser “potencial”?). Quanto à “persistência de significado”, esta noção me pareceu relacionada ao conceito de “abreviação” utilizado em outros contextos teóricos (Lyra, 1999; Valsiner, 1991), sendo, portanto, interessante explorar semelhanças e diferenças no sentido de tornar o conceito particularmente claro e teoricamente produtivo em suas articulações com outros espaços de construção do conhecimento. Já o conceito de “compartilhamento”, este poderia ser analisado à luz de reflexões elaboradas por teóricos como Rommetveit (1992), que questiona a possibilidade de um real “compartilhamento” de significados, uma vez que estes são construídos de forma absolutamente singular a depender dos sujeitos, interações, relações e contextos (presentes, passados e prospectivos). Segundo o autor, a possibilidade de comunicação entre as pessoas está no contínuo e permanente processo de negociação de significados, que se dá com base em uma instância condicional (porém teoricamente impossível) de uma “pressuposta equivalência de significação”.

O capítulo acerca da organização do ambiente para a educação infantil chama a atenção para um tópico que merece ser particularmente destacado: a questão da estrutura do ambiente físico e seus efeitos sobre as interações sociais, em especial as interações entre as crianças. Fazendo referências à literatura especializada e trazendo a contribuição específica das autoras para a investigação do tema, ele oferece caminhos para a reflexão de educadores e psicólogos escolares a propósito dos acentuados efeitos da estruturação do espaço em relação ao comportamento humano, tornando este tópico um assunto fundamental a ser levado em conta quando da organização de ambientes educacionais. Neste capítulo, a abordagem teórica de Bronfenbrenner é apresentada, destacando-se aí sua influência na realização das pesquisas desenvolvidas pelo grupo. Concordo com as autoras que a proposta de Bronfenbrenner apresenta alguns pontos de semelhança com a proposta da *RedSig*. Entretanto, creio que existem algumas diferenças básicas entre as duas propostas, e gostaria aqui de discutir algumas das questões suscitadas pela leitura do capítulo.

O texto sugere que, de fato, existem diferenças entre as abordagens, mas estas não se encontram ali especificadas. O principal ponto que julgo importante abordar aqui é o problema da dimensão semiótica. Na *RedSig*, esta dimensão assume um caráter central e fundamental, já que a noção de significação é a própria razão de ser da proposta. No caso de Bronfenbrenner, entretanto, esta dimensão acaba se tornando secundária, visto que a principal ênfase do autor está nas articulações entre os diferentes sistemas integrados (micro, meso, exo e macro), e na concepção de desenvolvimento como processo que se dá ao longo do tempo, mediante as continuas interações e transformações dos espaços ecológicos em que se situa a pessoa.

A questão do “significado” ou do “sentido” (seja em termos dos trabalhos de Vygostky, Bruner, de outros autores de orientação sociocultural, etc) e os processos microgenéticos da construção social da “significação” não merecem qualquer destaque na abordagem de Bronfenbrenner. O mesmo acontece com relação ao estudo microanalítico das interações que se dão no nível dos microsistemas (análise dos *campos interacionais*, segundo a terminologia da *RedSig*). Daí a dificuldade em perceber como as autoras conseguem atingir o seu objetivo de “considerar a *RedSig* em termos teóricos e não metodológicos”, pois a pesquisa apresentada trata basicamente da busca de relações

funcionais significativas entre aspectos físicos do ambiente e dados como a frequência e/ou duração de interações entre as crianças. Como fica, portanto, a questão da significação? É possível inferir que os processos de significação das crianças quanto aos diferentes arranjos espaciais sejam os mesmos? Como interpretar, pois, os resultados à luz da *RedSig*?

Também, pareceu-me difícil compreender a relação entre a citação de Moreno e Pol no início do capítulo, onde os autores afirmam “... o comportamento depende mais da percepção da realidade do que da própria realidade”. A questão que se coloca é, afinal, o que é percepção? O que é realidade? Como estes conceitos se relacionam com o conceito de “significação” adotado pela proposta da *RedSig*? Essas e outras questões relacionadas me parecem fundamentais e mereceriam reflexões futuras no sentido de estabelecer e clarificar importantes aspectos teórico-metodológicos relativos ao estudo do tema. Fica também a curiosidade de como este tema poderia ser investigado a partir de uma metodologia decorrente da *RedSig*, já que está afirmado no capítulo que o trabalho não segue tal metodologia. O que seria “uma metodologia típica” da *RedSig*?

O capítulo sobre a inserção de crianças com paralisia cerebral, nessa direção, pareceu orientar-se mais claramente pelas concepções da *RedSig*, procurando destacar ao longo da análise os principais componentes da proposta. A pesquisa relatada baseou-se, principalmente, nas entrevistas e nas notas do diário de campo. As autoras fazem referência à utilização do vídeo, porém como este registro foi realizado, e quais os resultados obtidos, não estão, infelizmente, incluídos no relato apresentado. Considerando-se a perspectiva da *RedSig*, tais análises seriam particularmente interessantes, pois poderiam, em um nível mais microgenético, apontar para significativos momentos de co-construção de significações por parte dos participantes.

As autoras apresentam informações muito relevantes para o entendimento da questão da inserção de crianças “diferentes” nos sistemas de ensino. Creio que a principal colaboração do capítulo, entretanto, consiste não apenas na utilização da *RedSig* como recurso de investigação, mas também em demonstrar o quanto é importante trabalhar a dimensão semiótica dos problemas e desafios colocados pelo sistema educacional. Sem este trabalho difícil e demorado que consiste em ouvir, informar, analisar e discutir as questões com todo o grupo que participa dos processos educacionais, valorizando a participação

particularmente de pais, professores, e das próprias crianças, qualquer projeto de inovação ou transformação muito provavelmente não será bem sucedido.

Finalmente, o capítulo sobre os processos de adaptação de bebês à creche igualmente provê o leitor com uma análise que procura dar especial relevância à dimensão semiótica. Muito do conteúdo apresentado no capítulo, referente à descrição da proposta da *RedSig*, porém, acredito que já foi (ou deveria ter sido) contemplado em capítulos anteriores. O estudo traz uma contribuição significativa quando procura desvendar os elementos da *RedSig* com relação ao que ocorre durante diferentes trajetórias de adaptação do bebê à creche. A meu ver, a principal conclusão da pesquisa está na clareza com que evidencia o fato de que a adaptação não se restringe “ao bebê”, ou à criança, ao novo contexto, mas sim envolve processos de continua significação e transformação de concepções, atitudes, papéis, crenças e valores de todos aqueles que participam de forma direta, ou aparentemente indireta (como o pai ou as avós, por exemplo), do processo. O que para uma mãe representa o medo de que o filho ou filha venha a sofrer sentimentos de abandono ou maus tratos, para outra mãe representa o perigo de perder o vínculo ou a afeição especial da criança e ver-se, assim, substituída. Destacar o papel fundamental dos processos de significação presentes em toda e qualquer experiência que tenha por objetivo promover o desenvolvimento humano, seja no contexto da creche, escola, família, hospital etc, representa uma grande contribuição para a construção do conhecimento. As pesquisas aqui apresentadas colaboram nessa direção e, portanto, devem estimular o desenvolvimento da proposta da *RedSig* em direções cada vez mais produtivas.

REDE DE SIGNIFICAÇÕES: UM DEBATE CONCEITUAL E EMPÍRICO

Maria Isabel Pedrosa

Debater os quatro capítulos empíricos desta parte III do livro *Rede de Significações: uma perspectiva teórico-metodológica (RedSig)* é para mim uma tarefa por demais instigadora. Instigadores, também, foram os debates com os próprios autores nos seminários realizados pelo CINDEDI em encontros anuais, acerca de questões abordadas nos textos aqui apresentados. Trata-se de uma perspectiva abrangente, que busca descrever e explicar o desenvolvimento do ser humano. Para tal, são considerados processos, produtos e procedimentos metodológicos que permitam o acesso a uma realidade psicológica, intrincada com a especificidade biológica do homem, que lhe possibilita os instrumentos para a construção de realidades sócio-culturais e históricas, instrumentos, portanto, de construção coletiva, com os parceiros de sua espécie. O desafio se torna ainda maior quando alguns dos trabalhos empíricos aqui apresentados não surgiram e nem foram construídos a partir da perspectiva em foco, o que nos leva para um campo de discussão além das fronteiras da *RedSig*, buscando-se compatibilidades, apontando-se divergências e visualizando-se desafios.

Relação interpessoal e a RedSig

A rede é uma metáfora. "... foi (...) proposta para dar conta das múltiplas articulações, apreendendo a complexidade em que as pessoas e seus processos de desenvolvimento se encontram imersos". Mas, ao se falar em articulação e apreensão, curiosamente pergunta-se sobre os atores desses processos. Quem articula? Quem apreende? E, em se tratando de uma rede de significações, pergunta-se também: como emergem as significações? Quem significa? Qual o *locus* desse processo?

Subjacente à perspectiva da *RedSig* está uma concepção de ser humano; um ser cujas características discursiva e semiótica de seus processos bio-psicológicos implicam em constituir um meio de sentidos, significações e representações que, por sua vez, dirigem ou orientam o desenrolar da própria ontogênese humana. Mas a natureza discursiva e semiótica dos processos bio-psicológicos é parte integrante da sociabilidade humana. É na interação com o(s) outro(s), parceiro(s) da espécie, que o ser humano se constitui enquanto

pessoa (usando a terminologia da *RedSig*, com todas as implicações desse termo), enquanto pertencente a um grupo social, situado num dado local e num dado momento, construindo e compartilhando, portanto, os processos sócio-culturais e históricos. A sociabilidade humana impõe a vida social como condição para a ontogênese. Ao mesmo tempo essa vida social instiga a linguagem e a representação como ferramentas necessárias para viabilizar a vida coletiva do ser humano. Existem outros animais sociais, mas a natureza da sociabilidade humana é singular.

O processo de significação tem um *locus*; acontece na pessoa. É o funcionamento de seu cérebro e de seus receptores sensoriais que possibilitam, mais diretamente, o significar. A estimulação que chega ao cérebro e é por ele analisada, balizada e processada vem de toda a realidade do meio, onde o sujeito está situado, incluindo aí a realidade de seu próprio corpo que tem possibilidades e limitações para capturar os estímulos. “... nos é impossível acessar uma realidade objetiva que exista independente de nós, da nossa co-construção dessa realidade”. Mas um dos principais insumos que faz emergir novas significações é a apreensão daquelas dos parceiros interagentes que são desveladas por meio de seu comportamento, incluindo suas ações, sua linguagem, sua afetividade e motivação e o produto de tudo que realizam e a que têm acesso. A análise, o balizamento e o processamento são ações mentais da pessoa, mas constituídos com insumos que vieram e vêm dos produtos e processos físico-químicos e, no caso do ser humano, importam, sobretudo, os produtos e processos sócio-culturais. Portanto, o dentro e o fora da pessoa compõem realidades indissociáveis. *Dentro* quer dizer, por exemplo, os órgãos do próprio corpo, com um funcionamento característico e um armazenamento de substâncias físico-químicas, organizadas com certa estrutura, identificadas como informações, que permitem reconhecer a continuidade de eventos, relacioná-los e inferir novos processos ou produtos. Ou seja, propiciam o sentir, o perceber, o memorizar, o gostar, o pensar, o incompreender, o contemplar, etc. *Fora* da pessoa quer dizer, genericamente, tudo aquilo que tem um lugar além dos limites de seu corpo. Importa para a pessoa, entretanto, a realidade que ela apreende, ou seja, o que seleciona, identifica, compara, analisa e transforma e que fazem parte do meio de suas reações, impressões e representações. A realidade psíquica é decorrente da interação da pessoa com seu meio e nesse meio a outra pessoa é seu alvo privilegiado, porque o meio é construído com o outro e por intermédio do outro. É na

interação social que a pessoa dá sentido às suas múltiplas e complexas experiências, constrói valores, concepções e crenças, define e articula papéis e posicionamentos, constitui sua identidade, reconhece os balizamentos de uma cultura e tece uma história. Daí o caráter discursivo e semiótico de seu funcionamento psíquico. Tal como já foi mencionado em capítulo anterior “O ser humano é relação, constrói-se na relação com o outro e com o mundo e só se diferencia e se assemelha no espaço relacional. As características pessoais são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações situadas e contextualizadas”.

Dessa consideração depreende-se a *relação interpessoal* como o recorte privilegiado da *RedSig*. A relação é um construto inferido, porque não existe senão enquanto dure a ação de relacionar. Mas, a relação interpessoal é um construto suprapessoal porque emerge um sentido ou significação do próprio processo de interagir, num campo interacional, que se delimita implícita ou explicitamente pelos interagentes. São propiciados pelo compartilhamento e, algumas vezes, pela persistência de significados porque se preserva a possibilidade de eles continuarem sendo compartilhados, mesmo parcialmente. Evidencia-se o caráter dialético do construto relação interpessoal: uma ação de relacionar, portanto, um processo da pessoa, mas constituída com o outro num espaço interacional. É da pessoa, mas está fora da pessoa. Daí as várias passagens do livro onde é possível identificar-se a dubiedade inerente à perspectiva *RedSig*: a pessoa *tem* uma rede ou *está* imersa numa rede? A contradição presente no construto relação interpessoal explicita que o dentro e o fora da pessoa constituem aspectos do mesmo fenômeno significar. Neste sentido merecem reflexão os conceitos de interiorização, internalização ou introjeção, tão freqüentes entre os teóricos do desenvolvimento.

Generalização e singularidade: superação de uma dicotomia

Uma teoria se constrói na busca por compreender e explicar os fatos. Mas os próprios fatos (dados) são construídos (selecionados, especificados, organizados e analisados) em meio a perguntas, relações, confrontos, concepções e conceitos que vão tomando "forma" nesse emaranhado de sugestões, caminhos ou fios condutores de uma atividade com propósitos definidos. Dados e teoria emergem em decorrência do investigar: pensar sobre uma realidade concreta, com perguntas que orientam estratégias de

organização e confrontação, propicia a delimitação do dado; e, conceber o dado, relacionando-o e situando-o dentro de um conjunto de preocupações, concepções e inferências, especifica a teoria. A *RedSig* emergiu e foi tomando forma num projeto de pesquisa que objetivou, inicialmente, descrever e analisar os processos de adaptação de bebês, seus familiares e as educadoras, à creche (Amorim, Eltink, Vitoria, Almeida e Rossetti-Ferreira). Assim, a tarefa de descrever e analisar aqueles processos foi delineando a perspectiva da *RedSig*, na medida em que exigiu um novo olhar para o campo investigado e a formulação de certos construtos que servissem de ferramentas para aquela descrição e explicação. Por outro lado, este esforço de descrição e análise propiciou a re-elaboração do processo de adaptação, estendeu o escopo da coleta de dados, evidenciou as implicações com outros comportamentos e ampliou o número de personagens a serem consideradas.

Em consonância com a hipótese de que os processos de significação deveriam ser investigados no recorte das relações interpessoais, crianças, mães e educadoras foram observadas no ambiente da creche e várias entrevistas foram realizadas com as mães e educadoras. Consideram-se aspectos como: as concepções das educadoras sobre os familiares, o estabelecimento de vínculos entre elas e os bebês, os indícios de que se utilizavam para aferir a adaptação do bebê à creche, os processos interativos de bebês, a relação creche-família, a construção e transformação das relações entre a família e o bebê, os episódios de doença do bebê, as concepções das mães sobre os cuidados e a educação dos bebês em creche, etc. A creche enquanto instituição também foi considerada. Ela estava incluída em movimentos político-sociais amplos em defesa da cidadania e dos direitos das mulheres e das crianças. Valorizava-se, por conseguinte, a participação da família e delimitava-se o trabalho da creche como complementar ao da família.

A grande quantidade de aspectos relacionados ao processo de adaptação em foco implicou em um longo percurso de análise. Partindo-se de uma compreensão de que o ingresso do bebê na creche representa, na maioria das vezes, um período de estranhamento da criança à nova realidade, e um período de ansiedade para as mães e educadoras, foram privilegiados para análise os comportamentos que evidenciavam contradições e ambivalência dos diferentes atores envolvidos, tecendo-se a história de três crianças com seus familiares e as reações das educadoras às famílias e às crianças: três histórias de

adaptação e três desenlaces diferentes. Um desafio a ser enfrentado para a compreensão do processo.

Concernente à perspectiva *RedSig* tem-se a consideração integrada dos diversos elementos constitutivos do fenômeno em estudo. A multiplicidade de configurações possíveis da rede de significações, porque construídas na história relacional dos participantes do processo de adaptação, tomadas aqui como exemplo, levanta a questão teórico-metodológica da generalização e singularidade dos resultados obtidos. À investigação científica, sobre a ontogênese humana, importa a compreensão desse processo: as transformações sucessivas, a identificação e a natureza dos mecanismos implicados, o reconhecimento de caminhos previsíveis nesse desenrolar. As histórias de adaptação das três crianças, suas famílias e educadoras, à creche são singulares e, nesse sentido, são estudos de caso. Os mecanismos de adaptação, entretanto, podem ser alçados a partir delas e podem ser reconhecidos como elucidativos: desafio à novidade *versus* segurança e estabilidade no meio já conhecido; ampliação da rede interacional adulto-criança e criança-criança *versus* atenção e afetividade mais privilegiada com poucos parceiros; estratégias de aproximação *versus* de evitação; necessidade de autonomia e realização profissional *versus* compartilhamento da educação de seu filho; rompimento com o modelo de criação familiar *versus* desconfiança e preocupação com a segurança e proteção da criança na creche; aceitação e compreensão do sofrimento psicológico da criança e da mãe *versus* desconforto com a irritação da criança e desconfiança da família. Esses são exemplos de mecanismos inerentes ao processo de adaptação à creche, envolvendo seus diversos atores, mecanismos esses que especificados e circunstanciados podem desenvolver desenlaces mais previsíveis.

A discussão da generalização e singularidade também está colocada na investigação sobre o processo de inclusão de crianças portadoras de paralisia cerebral em pré-escolas (Yazlle, Amorim e Rossetti-Ferreira). Explicita-se o processo de inclusão/exclusão de Laura, tecendo-se sua história e articulando-se os múltiplos elementos que constituem uma rede de significações onde estão imersos os diferentes protagonistas da história (mãe, pai, diretora, professora e os funcionários da pré-escola, crianças da mesma sala de Laura, professora de apoio, técnico da Secretaria de Educação, etc.). O contexto educacional brasileiro, com uma história recente de classes especiais, seguida de uma tentativa de um processo de integração da criança deficiente e as tentativas atuais de implantação do

processo de inclusão é também considerado e delineia o cenário da discussão ao se acrescer o estado da arte sobre a paralisia cerebral. A história de Laura, entretanto, rompe com o caráter individual atribuído às deficiências e às formas de enfrentá-las. E isto é possível alçar da singularidade do caso.

O diálogo com outras perspectivas teóricas e outros procedimentos metodológicos

As questões subjacentes às pesquisas de Campos-de-Carvalho, Bomfim e Souza, por terem surgido em outro *background* teórico, na perspectiva Sistêmica e Ecológica, percorrem caminhos metodológicos diferentes, compatíveis com a própria perspectiva que as gerou. Os resultados, entretanto, fortalecem a perspectiva da *RedSig* porque permitem visualizar o intrincamento da pessoa com o seu meio, evidenciando um contínuo jogo de implicações recíprocas. Um novo significado foi atribuído pelas crianças ao espaço da creche que foi reorganizado em zonas circunscritas quando os pesquisadores, realizando experimentos ecológicos, modificaram a posição de móveis e equipamentos, ou incluíram grades ou pisos, criando um diferente arranjo espacial da sala. Nesses espaços, ocorreu um novo padrão de comportamento das crianças: mais interações criança-criança, mais comportamentos dirigidos e mais atividades individuais. Em decorrência dessa nova significação, desvelada pela mudança do padrão comportamental naquele espaço, também se alteram os comportamentos das educadoras: a vigilância e supervisão cedem lugar a uma relação mais afetuosa e mais dirigida a cada criança. Em outro conjunto de pesquisas, avaliando a qualidade de ambientes infantis coletivos, por meio de duas escalas padronizadas, *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) e *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS), as mesmas autoras discutem o tipo de atendimento oferecido às crianças como decorrência de diferentes maneiras de significar a infância e seu desenvolvimento, assim como significar os pais e adultos envolvidos no cuidado e educação infantil. Nesse segundo conjunto de pesquisas, a *RedSig* pode oferecer ferramentas de análise, na medida em que seus construtos teóricos explicam os dados encontrados, quais sejam, as diferenças na qualidade de atendimento infantil.

Mas, como os dados gerados em outro referencial teórico podem fortalecer a *RedSig* ou como a *RedSig* pode subsidiar a análise de dados gerados além de seu escopo de consideração? Na verdade, algumas compatibilidades podem ser apontadas entre as duas

perspectivas. Há não somente uma compreensão de que o processo de desenvolvimento é construído com a participação ativa de seus atores, logo as duas perspectivas são construtivistas, como há também uma compreensão de que esse processo de construção é de natureza sócio interacional implicando, portanto, uma consideração discursiva e semiótica dos processos psicológicos humanos, mesmo que na perspectiva da *RedSig* essa consideração seja sempre *figura* no processo de desenvolvimento e na perspectiva Sistemica Ecológica ela esteja subjacente (é *fundo*) à discussão do processo.

O controle metodológico empregado no experimento ecológico, a manipulação de uma variável de cada vez, tal como foi caracterizada por Campos-de-Carvalho et al., bem divergente dos procedimentos utilizados na pesquisa sobre processos de adaptação de bebês à creche, e na investigação do processo de inclusão de crianças portadoras de paralisia cerebral na pré-escola, já comentados, permitem evidenciar a modificação de outros elementos envolvidos na situação em foco, resultado este apenas aparentemente contraditório. A alteração de um arranjo espacial articula uma nova configuração da rede de significações que emerge no novo recorte das relações interpessoais, envolvendo as crianças e as educadoras. O meio modificado por zonas circunscritas, desencadeia mais comportamentos interacionais, mais comportamentos dirigidos e mais comportamentos individuais, na medida em que configuram, para os interagentes, um ambiente propício à orientação da atenção, ao compartilhamento e à persistência de significados, princípios de sociabilidade humana, mencionados no capítulo de Carvalho e Rubiano. Dito de outra maneira, utilizando-se de uma terminologia do experimento ecológico, a variável dependente, padrão comportamental das crianças e educadoras, é, ao mesmo tempo, “variável dependente e independente” na perspectiva *RedSig*, porque se constitui em um de seus elementos integrantes, evidenciando processos que se desdobram e se contradizem.

O segundo conjunto de pesquisas levados a cabo por Campos-de-Carvalho et al., cujos resultados podem ser analisados por meio do referencial da *RedSig*, utiliza escalas de avaliação para discriminar a qualidade de ambientes infantis coletivos, concebendo esse ambiente como um espaço que engloba quatro dimensões: física, funcional, temporal e das relações. Evidencia-se, portanto, a consideração conjunta de vários elementos que entram em jogo para significar um ambiente como mais ou menos favorável ao desenvolvimento infantil.

O capítulo de Carvalho e Rubiano, onde são relatados estudos sobre a ocorrência e natureza do vínculo, entre pares de idade na infância, e suas relações com a construção de significações compartilhadas na interação lúdica, realça a necessidade de um recorte interpessoal em detrimento da consideração de dimensões intraindividuais. A ocorrência do vínculo foi inferida por meio da identificação de parcerias privilegiadas ou preferenciais para as quais já foram elaborados indicadores. A natureza do vínculo foi apreendida por meio da análise dos conteúdos das falas de crianças, organizadas em pequenos grupos de discussão sobre amizade entre crianças, em três idades: 6, 8, e 10 anos. Esse procedimento levou à identificação de que as crianças percebem três características para a amizade: convivência, afinidade e cumplicidade.

Em seguida, foi explorado o compartilhamento e a comunicação de parceiros privilegiados e não-privilegiados em vários estudos levados a cabo pelas autoras. Todos apontaram para diferenças marcantes na natureza da atividade social em que as crianças se envolvem em função da relação prévia. Se são parceiros privilegiados, por exemplo, parecem entrar na situação prontos para o engajamento em atividades compartilhadas, principalmente em compartilhamento de fantasia. Esses resultados são especialmente interessantes quando indicam que a qualidade das trocas sociais está relacionada ao vínculo e não às características dos indivíduos. "... o compartilhar refere-se a algo possuído em comum; a um estado ou processo inferido e não a um ato; é um recorte que se refere a uma relação entre indivíduos. Pressupõe, portanto, uma construção no tempo". Foram apresentados resultados de outros estudos que descrevem a história de vinculação e de compartilhamento entre crianças, delineando o que vem sendo chamado na literatura de *cultura do grupo de brinquedo (peer culture)*, ou seja, "A consideração das rotinas compartilhadas, criadas e transformadas no campo interacional (...) freqüentemente idiossincrática em comparação com a de outros grupos". Mas o argumento subjacente a essa discussão é o de que o vínculo parece otimizar o compartilhamento, porque cria a oportunidade de repetição e de re-elaboração do compartilhado. Assim, também, o compartilhar fortalece o vínculo: parceiros preferenciais são distinguidos e são alvos de novas aproximações, afinidades e cumplicidades levando as autoras a afirmarem que o compartilhamento cria o vínculo e o vínculo cria coisas compartilhadas. Além disso, especulam que a cultura do grupo de brinquedo possa desempenhar, na ontogênese humana,

o exercício ou a preparação para o ajustamento mútuo, necessário ao compartilhamento da cultura.

As pesquisas apresentadas e discutidas por Carvalho e Rubiano evidenciam a necessidade e a possibilidade de se conceber o recorte da relação interpessoal para o estudo de fenômenos sociais, tais como vem sendo enfatizado pela *RedSig* para o estudo do desenvolvimento humano. O compartilhamento, um processo que emerge na interação social, foi aqui tomado como exemplo. Uma significação construída pelos interagentes, mas constituída na relação interpessoal. A apresentação desse estudo é de grande relevância para a perspectiva da *RedSig*: o construto *rede* é reificado uma vez que o compartilhamento foi discutido e analisado a partir de dados empíricos. Dados construídos dentro de uma concepção psicoetológica, que compartilha com a *RedSig* a compreensão de que a ontogênese humana é um processo biopsicossocial, com todas as implicações desse processo, ou seja, a criação de uma cultura e de uma história que possibilitam a constituição e o desenrolar do próprio processo.

Diálogos entre perspectivas; confronto de idéias; re-interpretação de dados com as novas ferramentas conceituais e empíricas de que se dispõem; acréscimos e substituições necessárias: eis a *RedSig*. Um empreendimento, um produto, resultante de um processo interacional, regado por um compartilhamento de idéias e de afetividade.

COMENTÁRIOS FINAIS

TECENDO A REDE DE SIGNIFICAÇÕES: FIOS E ALINHAVOS

**Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Katia de Souza Amorim, Ana Paula Soares da Silva
& Ana Maria Almeida Carvalho**

A complexidade da perspectiva teórico-metodológica da *RedSig* transparece na proposta desse livro, que se abriu para além de uma apresentação de conceitos, caminhando em direção a possíveis diálogos com o leitor, antecipados através dos questionamentos levantados pelos debatedores convidados. Mais que uma aglutinação de visões ou o reconhecimento de outras importantes vozes no contexto de produção brasileira, e conseqüentemente de interlocuções fundamentais para o desenvolvimento de nossa perspectiva, a incorporação dos debates parte de uma concepção de ciência. Concepção que reconhece como central o papel do *outro* não só na construção de redes em que se dá o desenvolvimento, mas também na produção de conhecimento sobre o mundo, inclusive de conhecimentos científicos. Se foi nos embates e diálogos estabelecidos com a literatura em Psicologia e com dados empíricos que, aos poucos, fomos dando corpo às formulações da *RedSig*, também são eles que nos põem em relação aos desafios atuais de nossa perspectiva. São eles que nos impulsionam a sempre novos desenvolvimentos, num processo de construção contínuo e interminável. Desse modo, mais do que concluir qualquer coisa pretende-se aqui apenas puxar alguns fios alinhavando considerações de uma teia de elaborações, cuja característica principal consiste em sua abertura a novos questionamentos e aprofundamentos.

A leitura do conjunto dos capítulos que compõem o livro, ou mesmo de partes dele ou dos comentários dos debatedores, levanta questões que, de algum modo, precisam ser retomadas, aqui ou em trabalhos futuros. Instigam-nos, assim, a refletir sobre as bases epistemológicas da perspectiva, criando expectativas quanto aos desdobramentos de sua utilização. Questões, por exemplo, apontadas por Mary Jane Spink acerca do conceito de circunscritor, por Fernando L. G. Rey sobre o *status* da emoção e da pessoa, por Ângela Branco sobre a relação entre percepção e significação, por Maria Isabel Pedrosa sobre o *locus* de articulação da *RedSig* e por Maria Carmen Silveira Barbosa sobre a relação entre circunscritores e matriz sócio-histórica.

Desse modo, nesse momento de fechamento do livro e desta etapa de construção da perspectiva *RedSig*, além de alinhar alguns fios, nossa tarefa consiste ainda em tecer comentários que, longe de negarem, reconhecem o caráter em construção da perspectiva e de suas lacunas, incertezas e contradições. Também aqui, desde uma perspectiva dialética, nos filiamos a uma concepção de ciência em que a contradição, mais do que problema representa parte integrante de qualquer processo de construção do conhecimento. E, cabe lembrar, contradição não é sinônimo de incoerência teórica ou metodológica. Dessa forma, as considerações levantadas nesse capítulo final pretendem apenas esboçar alguns percursos possíveis para novas investigações, aprofundamentos e discussões.

Os avanços concretizados nesse livro são entendidos como uma importante fase da elaboração da perspectiva de *RedSig*, fornecendo novos olhares para o desenvolvimento humano que, como tentamos explicitar ao longo dos capítulos, contribuem para uma abordagem complexa e, principalmente, semiótica da constituição humana. Esse nosso comprometimento com a complexidade e com a semiótica foi destacado especialmente por Carmem M. Craidy e por Maria Carmen Silveira Barbosa.

Como acreditamos ter ficado claro, a elaboração da perspectiva teórico-metodológica da *RedSig* deu-se em um campo específico – a Psicologia do Desenvolvimento – cujos estudos e teorias têm sido classicamente caracterizados por uma forma linear, fragmentada e descontextualizada de pensar o desenvolvimento humano. A proposta situa-se assim no mesmo rol de pesquisas contemporâneas na área que, como bem apontou Ângela Branco, reconhecem o caráter interpessoal do desenvolvimento e buscam a superação de uma visão centrada na pessoa isolada de seu meio.

O reconhecimento da co-construção pessoa-meio e o caráter fundamental que adquirem os processos dialógicos no desenvolvimento, na perspectiva da *RedSig*, não significam uma ausência de espaço ou de autonomia criativa da pessoa. De modo pertinente, alerta-nos Fernando L. G. Rey para o risco de tornarmos a pessoa extremamente passiva no seu processo de desenvolvimento. Ressaltamos que reconhecer o complexo sistema de circunscritores presente numa situação de desenvolvimento não elimina o reconhecimento e a possibilidade de criação por parte da pessoa. É exatamente esse confronto que vai possibilitar a criação de novas configurações de redes de significações e, conseqüentemente, de desenvolvimento. aqui possamos identificar nossa maior radicalidade

na busca dos processos Na nossa tentativa de apreender *como* se dão os processos de desenvolvimento, buscamos um descolamento de análises centradas apenas nos seus produtos, fato que ainda domina a produção da área. Talvez, o que nos distancia em parte das proposições de Fernando Rey. Mas, ao mesmo tempo, aponta-nos para possibilidades de pensarmos trabalhos futuros a partir da perspectiva da *RedSig* que abordem as relações entre produto e processo, entre continuidades e mudanças no desenvolvimento, contribuindo para reflexões sobre as articulações entre desenvolvimento e personalidade, tal como nos instiga esse debatedor.

De fato, nossa meta tem sido ir além da separação pessoa – meio, da cisão entre aspectos internos e externos, corpo e mente, processos biológicos e culturais, da ruptura entre a emoção e a cognição, dos confrontos entre as noções de sujeito autônomo e assujeitado. Dicotomias que seccionam o ser humano, fazendo com que lhe lancemos olhares que o destituem de sua integridade e complexidade, cuja existência se dá de forma inequívoca nas relações situadas em contextos específicos. Dicotomias assentadas em paradigmas que, historicamente, produziram formas de falar sobre o humano que necessariamente nos remetem à armadilha das cisões, já que para falar que não há separação entre interno e externo, por exemplo, precisamos, no próprio falar, produzir essa separação. Decorre ainda dessa história a necessidade, também nossa, de muitas vezes tentar localizar a rede, buscar sua delimitação, cercar seus limites, como se fosse possível uma total apreensão dos seus aspectos. É dessa tentativa que surgem questões como: “onde está a rede?”, que abordaremos mais adiante.

Na consideração do desenvolvimento humano como ocorrendo através da articulação indissociável de elementos da pessoa-meio, a busca pela explicitação de sua complexidade, a partir de noções sócio-históricas e culturais, aproximou-nos de conceitos variados, tais como dialogia, sentido/significação, circunscrição, papel/posicionamento, os quais envolvem aspectos pessoais, dos campos interativos, dos cenários e da matriz sócio-histórica que a todos permeia.

Temos claro que discutir esses diversos elementos não traz tantas inovações, já que esses conceitos têm sido amplamente investigados na literatura da área, em especial nas abordagens sócio-históricas e na psicologia discursiva, remetendo-nos a Bakhtin, Vygotsky, Mead, para citar os mais clássicos, e a Valsiner e Harré, teóricos mais recentes. Os próprios

debatedores são excelentes exemplos de autores que, de modo bastante competente, vêm trabalhando e desenvolvendo um ou mais desses conceitos.

Ao mesmo tempo, para nós, um possível caráter inovador e instrumental da perspectiva da *RedSig* não está apenas na noção de rede, pois um número importante de trabalhos que abordam a complexidade dos fenômenos com base em uma concepção sistêmica tem sido desenvolvido a partir dessa metáfora em diferentes campos do saber, fundamentando inclusive práticas nas áreas de saúde e social.

Defendemos que a possibilidade de contribuição dessa perspectiva para a Psicologia do Desenvolvimento reside justamente na busca de articulação desses vários conceitos, capacitando-nos para compreender a complexidade e a dinâmica de suas interconexões e, conseqüentemente, das transformações e mudanças no desenvolvimento. Nesse sentido, um dos grandes desafios consiste em articular cada um deles, de modo a garantir coerência teórica e metodológica à perspectiva da *RedSig*. Interessa-nos não só a integração dos mesmos dentro de uma única proposta, mas a investigação de seus entrelaçamentos.

Esse movimento e interesse nos situam na necessidade de interlocução com uma diversidade de autores e de orientações teóricas, potencializando, em alguns momentos, a emergência de contradições, algumas delas apontadas por Mary Jane Spink. O exemplo mais aparente de divergências que se fizeram explícitas no livro foi a manutenção de dois capítulos destinados à discussão sobre sentido e significação, um a partir de uma perspectiva fenomenológica (Reinaldo Furlan) e outro de uma concepção sócio-cultural de base vygotskiana (Ana Luiza B. Smolka). Contudo, como já apontamos anteriormente, não se trata de mascarar as incongruências existentes, mas de discuti-las a fim de buscar cada vez mais caminhos que possam promover articulações possíveis. A discussão de sentido e significação continua, assim, nos nossos trabalhos.

Temos partido da idéia de permanecermos abertas para resgatar elementos de teorias que possam ser repensados dentro de nossa proposta. Dada a diversificada constituição do grupo e o nosso interesse em uma contínua busca de diálogo, aproximações da *RedSig* com autores diversos, em cada um dos trabalhos, tornam-se inevitáveis. Embora essas aproximações nos façam assumir o risco de parecermos ecléticas demais, ao contrário, as consideramos bastante positivas, uma vez que nos distanciam de uma postura dogmática, nos forçam à busca pela consistência e, ao mesmo tempo, promovem a

ampliação e desenvolvimento da proposta. É evidente que, no nosso percurso de construção teórica, procuramos manter questões que nos possibilitam compreender os limites desse movimento de diálogo. Entre elas: A quais outras teorias ou conceitos teóricos é possível aproximação? Como garantir que a utilização da proposta da *RedSig*, enquanto método de investigação, esteja sempre intrinsecamente relacionada a um corpo teórico consistente? Como garantir a consistência teórico - metodológica com uma diversificação de situações e contextos, que pressuponham uma abertura para assimilação de conceitos, inclusive de outras áreas do conhecimento?

Um outro ponto em relação aos questionamentos que nos apresentam diz respeito à já mencionada pergunta “onde está a rede?”. Para nós, essa questão se coloca principalmente em função do duplo uso e sentido que a metáfora de rede assume. Um primeiro refere-se ao seu *status* epistemológico e o segundo ao seu *status* ontológico.

A metáfora de rede tem sido importante enquanto um instrumental que orienta o fazer do pesquisador na investigação de processos reconhecidos e abordados em sua complexidade, usualmente envolvendo momentos de crise ou desestruturação, analisados dinâmica e processualmente, através do tempo e das situações. Diferentes percursos nas redes são mapeados, buscando reconstituir a sucessão de momentos e movimentos para capturar aqueles em que se identificaram transformações e/ou persistências. O objeto de investigação é entendido como co-construído na complexa relação pesquisador-pesquisado, e contribui para configurar a *RedSig* em que o pesquisador se encontra imerso, circunscrevendo certas interpretações dos eventos observados.

Por outro lado, a essa metáfora pode ser atribuído um *status* ontológico (como defendem Reinaldo Furlan e mesmo Fernando L. G. Rey) e as significações, compreendidas como configuradas em rede, dão à perspectiva da *RedSig* uma abrangência que a torna parte do processo de transformação e de desenvolvimento da pessoa. Esse processo se dá através da (re)significação e (re)configuração da *RedSig*, num movimento que circunscreve possibilidades e limites para as ações, emoções, concepções, enfim, para o desenvolvimento das pessoas. É em relação a esse *status* que a pergunta “onde está a rede?” se impõe mais claramente e essa questão não é consensual no grupo. Se a *RedSig* possui um ancoramento no corpo, na situação interativa ou se ela se constitui em um espaço discursivo, que coloca a pessoa em uma certa posição, lugar ou papel, recortando,

configurando se fluxo de comportamentos de determinada forma, são apontamentos que ainda merecem debates.

Um aspecto que também tem sido recorrentemente colocado por e para nós refere-se à noção de desenvolvimento e à apreensão dos seus processos de ocorrência. Essas representam o verdadeiro nó na Psicologia do Desenvolvimento enquanto área, com relação aos quais diversos autores vêm se debatendo, mesmo dentro de perspectivas sistêmicas, sem, no entanto, conseguir avançar muito. Temos questionado se os processos de mudança referem-se a padrões duráveis no tempo. Se sim, qual é essa duração? Se considerarmos que mudanças de significações, ações, sentimentos e pensamentos ocorrem o tempo inteiro no cotidiano das pessoas, que critérios utilizar para determinar algumas transformações como mudanças? O que se define como continuidade e descontinuidade? Se tratarmos a perspectiva da *RedSig* sem vinculação à discussão mais ampla da Psicologia do Desenvolvimento, que se interessa por mudanças estáveis no tempo, não estaremos pouco diferenciadas, por exemplo, de propostas como a de Mary Jane Spink, que busca a produção de sentido das práticas discursivas no cotidiano?

Para nós, é a posição de onde falamos que nos remete à necessidade de buscar compreender processos atravessados por diferentes tempos e tentar entender como a produção de sentidos constitui o desenvolvimento das diversas pessoas em interação, incluindo suas subjetividades, transformações e permanências ao longo do curso de vida.

Essas questões nos colocam na condição de conduzir estudos com delineamentos diversos, incluindo metodologias longitudinais e diversificação de sujeitos e de idades, elegendo a interação como unidade de análise, sem desconsiderar a concretude de elementos do tempo longo, do tempo vivido e do tempo prospectivo no momento interativo e, portanto, no fluxo e no percurso do processo de desenvolvimento. Estudos ainda que, pela abrangência da perspectiva *RedSig*, permitem sua utilização não apenas na interpretação de situações de crise e/ou mudanças, mas também na análise de outros processos, mais descolados dos processos desenvolvimentais de pessoas em interação no aqui-agora, como por exemplo avaliação e diagnóstico de situações em que se lança um olhar a eventos mais “macro-sociais”.

Por fim, como deve ter ficado claro ao longo do livro e desse capítulo, nosso posicionamento em relação às questões que permanecem em aberto no livro, levantadas

pelos debatedores e por nós mesmas no percurso teórico que vimos trilhando, mais do que serem compreendidas como empecilhos para a construção e elaboração da perspectiva da *RedSig*, constituem-se em desafios impulsionadores para a realização de novos trabalhos. Trabalhos que investigam os processos de significação implicados na adoção (Rossetti-Ferreira e grupo); que buscam uma melhor compreensão dos conceitos de pessoa e de narrativa na perspectiva da *RedSig* (Silva e grupo); que tratam da universalidade-diversidade e da novidade-estabilidade no desenvolvimento (Carvalho); que investigam o arranjo espacial como proporcionador de re-significações do ambiente pelas crianças (Campos-de-Carvalho e grupo); que abordam o significado de sentido e significação vinculado a noções de subjetividade (Furlan e grupo); que buscam uma re-definição da noção de corpo, dentro do lugar dos processos psicológicos e da perspectiva da *RedSig* (Amorim e grupo); que se remetem à construção da intersubjetividade a partir dos jogos de papéis e posicionamentos (Oliveira e Costa). Trabalhos que, como apontado por Rossetti-Ferreira na Introdução ao livro, são feitos a várias mãos, dialogam com múltiplas vozes e provocam a continuidade e elaboração de novos trabalhos.

Recorrendo ao início do livro, na nossa tentativa de arremate, lancemos mão do que nos diz Valsiner, instigando que “novas gerações de usuários dessas idéias as reconstruam para tarefas de busca de compreensão”. Que novas gerações, vozes e mãos possam continuar tecendo nossas idéias, produzindo novos nós e fiadas nessa grande malha de conhecimentos sobre o humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, S. *Confissões; De Magistro*. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

AINSWORTH, M.D.S.; BLEHAR, M.C.; WATERS, E.; WALL, S. *Patterns of Attachment*. New Jersey: Lawrence Erlbaun Associates, 1978.

ALBERONI, F. *L'Amizicia*. Roma: Garzanti, 1984.

ALMEIDA, L.S. de *As transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora da creche nos relatos de educadores e mães*. Ribeirão Preto, 2001, 94p. Tese (doutorado) - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental), Universidade de São Paulo.

ALMEIDA, L.S.de; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Indicadores afetivos do processo de vinculação entre bebês e educadoras de creche. Em CAMAROTTI, M.C. (Org.) *Atendimento ao bebê – uma abordagem interdisciplinar*. SP, Casa do Psicólogo, 2001.

ALMEIDA, L.S. de; ELTINK, C.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. *Significações, relações e subjetividade na creche*. www.eicos.psych.ufrj.br/artigos, 2002.

AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar - Caderno temático*, Belo Horizonte, n. 2, p. 67-77, mar. 2000.

AMARAL, M. e col. Alimentação de bebês e crianças pequenas em contextos coletivos: mediadores, interações e programações em educação infantil. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, vol 4, n. 1-2, p. 19-33, 1996.

AMORIM, K.S. *Concretizações de discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês a creche*. Ribeirão Preto, 2002, 188p. Tese (doutorado) - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (Programa de Pós-graduação em Saúde Mental), Universidade de São Paulo.

AMORIM, K.S. *Processos de (Re)Construção de Relações, Papéis e Concepções a Partir da Inserção de Bebês em Creche*. Ribeirão Preto, 1997, 230 p. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (Programa de Pós-graduação em Psicologia), Universidade de São Paulo

AMORIM, K.S.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Discourses and care practices encounters and confrontations related to sick babies at daycare. In, R. Bibace; J. Laird; J. Valsiner (Eds.) *Science and Medicine in Dialogue: Thinking through particulars and universals*. Westport: Greenwood Publishing Group, (no prelo) 2003.

AMORIM, K.S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Making sense of a child's illness: the socio-historical matrix constraining adult meaning production and practices. In: A.U. Branco; J. Valsiner (Eds.) *Communication and metacommunication in human development*. In, *Advances in child development within culturally structured environments* (J. Valsiner, General series Editor). Westport: Greenwood Publishing Group, vol. 6, 2003.

AMORIM, K.S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. *Psicologia Ciência e Profissão*, vol. 19, n.2, p. 64 – 69, 1999a.

AMORIM, K.S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Artigo Especial: Análise crítica de investigações sobre doenças infecciosas respiratórias em crianças que freqüentam creche. *Jornal de Pediatria*, vol. 75, n.5, p. 313 – 320, 1999b.

AMORIM, K.S.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. A Rede de Significações como Perspectiva para a Análise do Processo de Inserção de Bebês na Creche. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 109, p. 115-144, 2000.

AMORIM, K.S.; YAZLLE, C.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Saúde e doença em ambientes coletivos de educação da criança de 0 a 6 anos. *Programa e Trabalhos da 22ª Reunião Anual da ANPED* (CD Rom), Caxambú, 1999.

AMORIM, K.S., YAZLLE, C.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Binômio saúde – doença e cuidado – educação em ambientes coletivos de educação da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, vol. 10 n. 2, p. 3-18, 2000.

ANJOS, A.M. *Estudo de processos interativos de bebês*. Ribeirão Preto, 2002, 25 p. (formato de artigo) Monografia de Bacharelado (Psicologia), da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2a. edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

ARRIVÉ, M. *Lingüística e Psicanálise. Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan e os outros*. São Paulo: EDUSP, 1994.

ASHER, S.R.; GOTTMAN, J.M. *The development of children's friendships*. N.Y.: Cambridge Univ. Press, 1981.

BACHELARD, G. *Le rationalisme appliqué*. Paris: PUF, 1962

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BALDWIN, J.M. The origin of a "thing" and its nature. *Psychological Review*, vol. 2, p. 551-572, 1895.

BALDWIN, J.M. Determinate evolution. *Psychological Review*, vol. 4, p. 393-401, 1897.

BARKER, R.G. Explorations in Ecological Psychology. *American Psychologist*, vol. 20, p. 1-14, 1965.

BARTHES, R. *A Aventura Semiológica*. Lisboa: Edições 70, 1985.

BARTHES, R. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1979.

BEAUPRÉ, P. La controverse sur les acquisitions et sur les conditions d'intégration scolaire des enfants présentant une déficience intellectuelle. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, vol. 1, n. 1, p. 59-68, 1990.

BECKER, J.M.T. A learning analysis of the development of peer-oriented behaviour in nine-month-old infants. *Developmental Psychology*, vol. 13, n. 5, p. 481-491, 1977.

BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral*. São Paulo: Editora Nacional/EDUSP, 1976.

BERGSON, H. *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Paris, PUF, 1889/1948.

BERNDT, T.J.; HAWKINS, J.A.; HOYLE, S.G. Changes in friendship during a school year: Effects on children's impressions of friendship and sharing with friends. *Child*

Dev., vol. 57, p. 1284-1297, 1986.

BERNDT, T.J.; LADD, G.W. (Eds.) *Peer relationships in child development*. N.Y.:Wiley, 1988.

BLINKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou a Fabricação da Realidade*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1983.

BOMFIM, J.A.O.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I. Diferentes arranjos espaciais e ocupação do espaço por crianças de 1-2 anos em creches. *Resumos de Comunicações Científicas da XXXI Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*, p. 131, 2001.

BORGATTA, E.F. Analysis of social interaction and sociometric perception. *Sociometry*, vol. 17, n. 1, p. 7-32, 1954.

BOURDIEU, P. *Coisas Ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

BOWLBY, J. *Apego: Volume I da Trilogia Apego e Perda*. São Paulo: Martins Fontes. (Tradução brasileira do original, The Tavistock Institute of Human Relations, 1969), 1990.

BOWLBY, J. *Attachment and Loss*, v. 1. Londres: Hogarth, 1969.

BRANCO, A.U.A.; CARVALHO, A.M.A.; GIL, M.S.A.; PEDROSA, M.I. Fluxo de interações entre crianças numa situação de brinquedo em grupo. *Psicologia*, vol. 15, n. 1, p. 13-27, 1989.

BRANCO, A.U.; ROCHA, R. A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, vol. 14, n. 3, p. 251– 258, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). *Diário Oficial*, nº 248, 2º feira, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – *Lei nº 8.069*, 13/07/1990, São Paulo.

BRASIL *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL *Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT)*. Senado, 1943.

BROCKMEIER, J. & CARBAUGH, D. (Eds.). *Narrative and Identity: studies in autobiography, self and culture*. Vol. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V., 2001.

BRONFENBRENNER, U. Developmental ecology through space and time: A future perspective. Em P. MOEN, G.H. ELDER, JR.; K. KÜSCHER (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington: American Psychological Association, 1995.

BRONFENBRENNER, U. The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings. In: R.H. WORZNIAK; K. FISHER (Eds.). *Scientific Environments* (p. 3-44). New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1993.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 513-531, 1977.

BRONFENBRENNER, U.; CROUTER, A.C. The Evolution of Environmental Models in Developmental Research. In: P.H. MUSSEN (Ed.). *Handbook of Child Psychology. Vol. 1 History, Theory, and Methods* (p. 358-413). New York: JohnWiley & Sons, 1983.

BRUNER, J. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRUNER, J. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

BUENO, J.G.S. *Educação especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente*. São Paulo, EDUC, 1993.

BUHLER. C.H. *Das Seeleben des Jugendlichen*. Stuttgart: Gustav Fischer, 1922/1967.

BUSSAB, V.S.R.; RIBEIRO, F.L. Biologicamente cultural. In, L. SOUZA; M.F.Q. FREITAS & M.M.P. RODRIGUES (Orgs.) *Psicologia: reflexões (im)pertinentes* (p. 175-193). São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.

BUYSSE, V.; WESLEY, P.W. The identity crisis in early childhood special education: a call for professional role clarification. *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 13, n. 4, p. 418-429, 1993.

CACCIA-BAVA, M. C. G. *A assistência a criança com paralisia cerebral em Ribeirão Preto: a meio caminho da integralidade*. Ribeirão Preto, 1996. 218p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

CAMAIONI, L. *L'interazione tra bambini*. Roma: Armando Armando, 1980.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I. Comportamentos de crianças pequenas em creches e arranjo espacial. *Temas em Psicologia-Sociedade Brasileira de Psicologia*, vol. 6, n. 2, p. 125-133, 1998.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I. Psicologia ambiental - Algumas considerações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 9, n. 2, p. 435-447, 1993.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I.; MENEGHINI, R.; MINGORANCE, R.C. Arranjo espacial e formação de pares entre crianças de 2-3 anos em creches. *Psico*, vol. 27, n. 2, p. 117-137, 1996.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I.; MINGORANCE, R.C. Zonas circunscritas e ocupação do espaço por crianças pequenas em creche. *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 33, n. 2, p. 67-89, 1999.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I.; OLIVEIRA, M.A. de; FURTADO, R.A. Avaliação de ambientes coletivos para crianças pequenas. *Anais do 28º Congresso Interamericano de Psicologia - Sociedade Interamericana de Psicologia*, CD-R, 1, Chile, Santiago, 2001.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I.; PADOVANI, F.H.P. Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia*, vol. 5, n. 2, p. 443-470, 2000.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I.; ROSSETTI FERREIRA, M.C. Importance of spatial arrangements for young children in day care centers. *Children's Environments*, vol. 10, n. 1, p. 19-30, 1993.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I.; RUBIANO, M.R.B. Rede social de crianças pequenas em creche - Análise por proximidade física e atividade compartilhada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 12, n. 2, p. 129-136, 1996.

CARVALHO, A.M.A. Etologia e Comportamento Social. In, L. SOUZA; M.F.Q. FREITAS; M.M.P. RODRIGUES (Orgs.) *Psicologia: reflexões (im)pertinentes* (195-224). São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.

CARVALHO, A.M.A. O que é "social" para a Psicologia? *Temas em Psicologia*, vol. 3, p. 1-17, 1994.

CARVALHO, A.M.A. *Seletividade e vínculo nas interações entre crianças*. São Paulo, 1992, 97p. Tese (Livre-Docência) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

CARVALHO, A.M.A. Algumas reflexões sobre o uso da categoria "interação social". *Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia – SPRP*, p. 511-515, 1988.

CARVALHO, A.M.A. O estudo do desenvolvimento. *Psicologia*, vol. 13, n. 2, p. 1-13, 1987.

CARVALHO, A.M.A. O desenvolvimento da criança. *Pediatria Moderna*, vol 18, n. 5, p. 269-280, 1983.

CARVALHO, A.M.A.; BRANCO, A.U.A.; PEDROSA, M.I.; GIL, M.S.A. Dinâmica interacional de crianças em grupo. *Psicologia em estudo*, 7(2), 91-99., 2002

CARVALHO, A.M.A.; BERALDO, K.E.A.; SANTOS, M.F.; ORTEGA, R. Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina. *Psicologia Ciência e Profissão*, vol. 13, n. 1-4, p. 30-33, 1993.

CARVALHO, A.M.A.; CARVALHO, J.E.C. Estratégias de aproximação social em crianças de 2 a 6 anos. *Psicologia USP*, vol. 1, n. 2, p. 117-126, 1990.

CARVALHO, A.M.A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M.I. Interaction, regulation and correlation: Conceptual discussion and empirical examples in the context of human development. In: M. LYRA E J. VALSINER (Eds.) *Construction of psychological processes in interpersonnal communication* (p. 155-179). Stamford, Connecticut: Ablex, 1998.

CARVALHO, A.M.A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M.I. Dados e tirados: teoria e experiência na pesquisa em Psicologia. *Temas em Psicologia*, vol. 7, n. 3, p. 205-212, 1999.

CARVALHO, A.M.A.; MORAES, M.L.S. A descrição do comportamento social de crianças em grupo: uma contribuição. *Psicologia*, vol. 13, n. 1, p. 37-54, 1987.

CARVALHO, A.M.A.; MUSATTI, M.; SHAVITT, E. Amizade entre crianças: um estudo sobre algumas relações entre comportamento interativo e escolha sociométrica. *Psicologia*, vol. 10, n. 3, p. 27-40, 1984.

CARVALHO, A.M.A.; PEDROSA, M. I. Comforting behaviour in young children: Implications to the ontogeny of empathy. *Abstracts of the 12th Biennial Meetings of ISSBD*, p. 54, 1993.

CARVALHO, A.M.A.; PEDROSA, M.I. Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, vol. 7, n.1, p. 181-188, 2002.

CARVALHO, A.M.A.; SMITH, P.K.; HUNTER, T.; COSTABILE, A. Playground activities for boys and girls: Some developmental and cultural trends in children's perceptions of gender differences. *Play and Culture*, vol. 3, n. 4, p. 343-347, 1990.

CARVALHO, A.M.A.; RUBIANO, M.R.B. (2002) Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças, neste livro.

CARVALHO, M.P. de *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTORINHA, J. A. & FAIGENBAUM, C. The epistemological meanings of constraints in the development of domains knowledge. *Theory & Pshychology*, vol. 12, n. 3, p. 315-334, 2002.

CASTRO, M.F.; CARVALHO, A.M.A. Incidentes agressivos na pré-escola. *Psicologia*, vol. 7, n. 2, p. 51-83, 1981.

CHAGURI, A.C. *O processo de elaboração das mães na inserção de seus bebês em creche*. Ribeirão Preto, 1999, 171p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

COLE, D.A.; MEYER, L.H. Social integration and several disabilities: a longitudinal analysis of child outcomes. *The Journal of Special Education*, vol. 25, n. 3, p. 340-351, 1991.

COLE, M. Culture and cognitive development: from cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture & Psychology*, vol. 1, p. 25-54, 1995.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. O profissional de saúde e o fracasso escolar - compassos e descompassos. In *Educação especial em debate*. - São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia - 6ª região, 1997.

Condillac, E. B. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

COREY, G. *Técnicas de aconselhamento e psicoterapia*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1987.

CORSARO, W; MOLINARI, L. From *seggolini* to *discussione*: The generation and extension of peer culture among Italian preschool children. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 3, p. 213-230, 1990.

COSSUTA, F. *Elementos para a leitura de textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COSTA, J.F. *Ordem médica e norma familiar*. 4ª. edição. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

COSTA, E.A., ROSSETTI-FERREIRA, M.C., AMORIM, K.S. Procura-se... Processo de construção da relação afetiva da criança com a educadora. Esta relação interfere na relação de apego da mãe-criança? *Resumos do II Encontro Científico do CINDEDI*, Ribeirão Preto, São Paulo, 1997.

CRITTENDEN, P.M.; CLAUSSEN, A.H. Adaptation to Varied Environments. Em CRITTENDEN, P. M. AND CLAUSSEN, A. H. (Eds.), *The organization of attachment relationships: maturation, culture and context* (pp. 234-248). New York: Cambridge University Press, 2000.

DAVID, T.G.; WEINSTEIN, C.S. The built environment and children's development. Em C. S. Weinstein & T. G. David (Eds.), *Spaces for children – The built environment and child development* (pp. 3-18). New York: Plenum, 1987.

DAVIES, B. & HARRÉ, R. Positioning and personhood. In: R. HARRÉ & L. VAN LANGENHOVE (editors) *Positioning Theory: moral contexts of intentional actions* (pp. 32-52). Oxford: Blackwell Publishers, 1999.

DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

DELEUZE, G. *A lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DESJARDINS, R. *L'institutionnalisation de la pédiatrie en milieu franco-montréalais 1880-1980: Les enjeux politiques, sociaux et biologiques*. Montréal, 1998. Tese (doutorado) - Faculté des Etudes Supérieures, Département d'histoire. Université de Montréal.

DODGE, K.A.; PETIT, G.S.; MCCLASKEY, C.L.; BROWN, M. Social competence in children. *Monogr. Soc. Res. Child Dev.*, vol. 51, n. 2, p. 1-85, 1986.

DODGE, K.A.; SCHLUND, D.C.; SCHEKEN, I.; DELVAACH, J.D. Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merril-Palmer Quart.*, vol. 29, p. 309-337, 1983.

DURHAM, E. Família e Reprodução Humana. In, E. Durham e col. (Orgs.) *Perspectivas Antropológicas da Mulher 3*. Rio de Janeiro: Educação Zahar, 1983.

DURKHEIM, E. *The Division of Labor in Society*. New York: McMillan, 1893/1933.

ECO, H. *O Signo*. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

ECO, H.; SEBEOK, T.A *O signo de três*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ECKERMAN, C.O.; DAVIS, C.C.; DIDOW, S. M. Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with a peer. *Child. Dev.*, vol. 60, p. 440-453, 1989.

ECKERMAN, C. O. & DIDOW, S.M. Lessons drawn from observing young peers together. *Acta Paediatrica Scandinavica*, vol. 344, n. 77, p. 55-70, 1988.

ELIAS, N. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N. *O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes*. Volume 1, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS, N. *O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização*. Volume 2, Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1993.

ELTINK, C. F. *Indícios utilizados para avaliar o processo de integração de bebês em uma creche*. Ribeirão Preto, 1999, 148p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

ELTINK, C.F.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche. *Anais do III Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia*, Tomo II, p. 93-100, 2000.

ESPINOSA, O. Les relations affinitaires à la crèche. *Enfance*, vo. 47, n. 4, p. 377-391, 1993.

FALCÃO, M.T.; PEDROSA, M.I. Identificação de pares privilegiados em contexto de recreação livre [Resumo]. *Resumos de Comunicações Científicas, XXII Reunião Anual de Psicologia*, p. 300. Ribeirão Preto, SP: SBP, 1992.

FARIA, A.L.G. de O espaço físico nas instituições de educação infantil. Em *Subsídios para Regulamentação e Credenciamento das Instituições Infantis*. (Vol. II. pp. 95-107). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

FERREIRA, M.V. *Separações Mãe-Bebê: Diversos sentidos na construção de uma relação*. Ribeirão Preto, 2000, 93p. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (Programa de Pós-Graduação em Psicologia), Universidade de São Paulo.

FEYERABEND, P. *Contra o método*. Francisco Alves: Rio de Janeiro, 1977.

FIELD, T.; ROOPMARINE, J.L.; SEGAL, M. *Friendship in normal and handicapped children*. N.Y.: Ablex, 1984.

FOGEL, A. *Developing through relationships: origins of communication, self and culture*. N.Y.: Harvester Wheatsheaf, 1993.

FORNEIRO, I.L. A organização dos espaços na educação infantil. Em M. A. ZABALZA, *Qualidade em Educação infantil* (pp. 229-280). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FOUCAULT, M. (1998). Sobre a História da Sexualidade em *Microfísica do Poder* (Trad. Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

FEIN, G.G.; FOX, N. Infant Day Care: A special issue. In N. FOX & G.G. FEIN (Eds.) *Infant Day Care: the current debate*. New Jersey: Norwood, 1990.

FRANCHI E VASCONCELOS, C.R.; AMORIM, K.S.; ANJOS, A.M.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.16, 2003.

FREDERICK, M.I.B. *Comparação entre parcerias privilegiadas e preteridas em duplas de crianças de dois anos na creche*. Ribeirão Preto, 1997, 58p. Monografia de Bacharelado em Psicologia, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

FREDERICK, M.I.B.; PIOTTO, D.C.; RUBIANO, M.R.B. Seguimento longitudinal da rede de relações de um grupo de crianças em creche. *Resumos de Comunicações Científicas, XLVIII Reunião Anual de Psicologia*, p. 886. Ribeirão Preto, SP, 1996.

FRENSCH, P. A. & BUCHNER, A. Domain-generalitry versus domain-specificity in cognition. In R. J. STERBURG (Ed.). *The nature of cognition* (p. 137-172). Cambridge, MA: MIT Press, 1999.

FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FUCHS, S.C.; MAYNART, R.C.; COSTA, L.F.; CARDOZO, A.; SCHIERHOLT, R. Duration of Day-care attendance and acute respiratory infection. *Cad. Saúde Pública*, vol. 12, n. 3, p. 291-296, 1996.

FURHAM, A. Friendship and personal development. In, R. PORTER E S. TOMASELLI (Eds.) *The dialectics of friendship*. N.Y.: Rutledge, 1989.

FURLAN, R., (2001) Objetivismo, Intelectualismo e a Experiência do Corpo Próprio, *Revista Natureza Humana. Revista Internacional de Filosofia e Práticas Psicoterápicas*, v.3, n.2, p.289-314.

FURLAN, R. A noção de consciência na estrutura do comportamento (Merleau-Ponty), *Revista Psicologia*, v.12, n.1, p.11-31, 2001.

FURLAN, R. Natureza e Economia na Teoria Freudiana. *Estudos de Psicologia*, Depsi-UFRN, v.5, n.1, p.123-148, 2000a.

FURLAN, R. A noção de “comportamento” na Filosofia de Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, Depsi-UFRN, v.5, n.2, p.383-400, 2000b.

FURLAN, R. Merleau-Ponty e a Psicologia. *Temas em Psicologia – SBP*, v.8, n.2, p.175-181, 2000c.

FURLAN, R. Freud, Politzer, Merleau-Ponty. *Revista Psicologia USP*, v.10, n.2, p.117-138, 1999.

FURLAN, R. Inconsciente e Linguagem Comum na Teoria Freudiana. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.15, n.2, p.167-175, 1999.

FURTADO, R.A.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I. Avaliação de ambientes educacionais coletivos para pré-escolares. *Artigos do III Seminário de Pesquisa* (Tomo II), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, 108-115, 2000.

GADOTTI, M. *Escola cidadã: uma aula sobre autonomia da escola*. São Paulo: Cortez 5ª edição, 1999.

GALARDINI, A.L. Avaliação de programas de atendimento à criança. Trabalho apresentado no IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos, Brasília, MEC/OEA, 1996.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. RJ. Zahar, 1978.

GERGEN, K.J. *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Cambridge: Harvard University Press, 1994.

GIDDENS, A. *Modernidad y identidad del Yo. Él yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península, 1997

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOLDENBERG, M. *A Arte de Pesquisar: Como Fazer Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

GOLLEDGE, R.G. Comment about “Handbook of Environmental Psychology”. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 8, p. 162-165, 1988.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZALEZ REY, F. *Personalidad, Comunicación y Desarrollo*. Habana, Cuba: Pueblo y educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJANS, A. *La personalidad: su educación y desarrollo*. Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1989.

GOSUEN, A. P.; YAZLLE, C.; SALGADO, H.O.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. e col. Acompanhamento de saúde de bebês em adaptação à creche. *Resumos da 48ª. Reunião Anual da SBPC*, 1996, São Paulo, p.709-709. v.2.

GOTTMAN, J. M. How children become friends. *Monogr. Soc. Res. Soc. Dev.*, vol. 48, n. 3, p. 1-81, 1983.

GOTTMAN, J.M.; GONSO, J.; RASMUSSEN, B. Social interaction, social competence and friendship in children. *Child Dev.*, vol. 46, p. 709-718, 1975.

GOTTMAN, J.M.; PARKER, J. G. *Conversations of friends – Speculations on affective development*. N.Y.: Cambridge Univ. Press, 1986.

GOTTMAN, J.M.; PARKHURST, J.T. A developmental theory of friendship and acquaintanceship processes. Em W. A. COLLINS (Ed.) *Development of cognition, affect*

and social relations – *The Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol. 13. N.Y.: Lawrence Erlbaum, 1980.

GUILLAUME, P. *L'imitation chez l'enfant*. Paris, Felix Alcan, 1925.

HANNAH, A. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1999.

HARMS, T.; CLIFFORD, R.M. *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press, 1980.

HARMS, T.; CRYER, D.R.; CLIFFORD, R.M. *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press, 1990.

HARRÉ, R. What is real in psychology: a Plea for persons. In *Theory & Psychology*, vol. 2, n. 2, p. 153 – 158, 1992.

HARRÉ, R. *The singular self: An introduction to the psychology of personhood*. London: Sage, 1998.

HARRÉ, R. & GILLET, G. *The discursive mind*. London: Sage Publications, 1994.

HARRÉ, R. & VAN LANGENHOVE, L. (editors) *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell Publishers, 1999b.

HARRÉ, R. & VAN LANGENHOVE, L. The dynamic of social episodes. In: R. HARRÉ & L. VAN LANGENHOVE (editors) *Positioning Theory: moral contexts of intentional actions* (pp. 01-13). Oxford: Blackwell Publishers, 1999a.

HARRÉ, R. & VAN LANGENHOVE, L. Reflexive positioning: Autobiography. In: R. HARRÉ & L. VAN LANGENHOVE (editors) *Positioning theory: moral contexts of intentional actions* (pp. 60-73). Oxford: Blackwell Publishers, 1999b.

HARTUP, W.W. Relationships and the growth of social competence. *Paper presented at China Satellite Conference of the International Society for the Study of Behavioral Development*, ISSBD, China, 1987.

HARTUP, W.W. Peer relations. Em E. M. HETHERINGTON (Ed.) e P. MUSSEN (Series Ed.) *Handbook of Child Psychology*, vol. 4., N.Y.: Wiley, 1983.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo* (Trad. Márcia de Sá Cavalcante), 2v., 3ª ed, Petrópolis: Vozes, 1927, 1989.

HINDE, R.A. *Individuals, relationships and culture - Links between Ethology and the*

Social Sciences. N.Y.: Cambridge Univ. Press, 1987.

HOWES, C. Peer interaction of young children. *Monogr. Soc. Res. Child Dev.*, vol. 53, n. 1, p. 1-91, 1987a.

HOWES, C. Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Devel. Rev.*, vol. 7, p. 252-272, 1987b.

HOWES, C. Patterns of friendship. *Child Dev.*, vol. 54, p. 1041-1053, 1983.

HOWES, C.; UNGER, O. Play with peers in child care setting. Em M. N. BLOCH E A. D. PELLEGRINI (Eds) *The ecological context of children's play* (p. 104-119). Norwood, N.J.: Ablex, 1989.

IBAÑEZ, T. Como se puede no ser construccionista hoy en dia? In: T. IBAÑEZ, *Psicologia Social Construccionista* (p. 245-257). México: Universidad de Guadalajara, 2001.

IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M.I.; CARVALHO, A.M.A. Auto-organização em brincadeiras de crianças: de Movimentos desordenados à realização de atratores. Em M. DEBRUN; M.E.Q. GONZÁLES; O. PESSOA JR. (Orgs.) *Auto-organização: estudos interdisciplinares*, Coleção CLE, vol 16, p. 343-361. Campinas: CLE/ UNICAMP, 1996.

JAHODA, G. The Ancestry of a Model. *Culture & Psychology*, vol. 1, p. 11-24, 1995.

JAKOBSON, R. *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1970.

JAMES, W. *Principles of Psychology*. New York, Holt, 1890.

JANET, P. *L'evolution psychologique de la personnalité*. Paris, A. Chachine, 1929.

JANET, P. *Les debuts de l'intelligence*. Paris, Flammarion, 1935.

JOBIM E SOUZA, S. Re-significando o desenvolvimento da criança a partir de uma teoria crítica da cultura. *Encontro "Criança dos 0 a 6 anos. Que perspectiva?"*, UNICEF, Praia, Cabo Verde, 1994.

KLEIN, M. *Psicanálise da criança*. 3ª. edição. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

KLEIN, M. *A educação de crianças à luz da investigação psicanalítica*. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

KUHLMANN Jr., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*, 3ª.ed, São Paulo: Perspectiva, 1992.

KUHN, T.S. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University Press, 1962.

LAHUD, M. Alguns mistérios da lingüística. *Almanaque - Cadernos de Literatura e Ensaio*, n. 5, p. 28-37, 1977.

LANDOWSKI, E. *A Sociedade Refletida*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

LANGER, S. *Philosophy in a new key*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1974.

LANGENHOVE, L.V. & HARRÉ, R. Positioning and autobiography: telling your life. In: Coupland, N. & Nussbaum, J. F. (Orgs). *Discourse and lifespan identity*. (p. 81-100). London: SAGE Publications, 1993.

LEGENDRE, A. Interindividual relationships in groups of young children and susceptibility to an environmental constraint. *Environment and Behavior*, vol. 31, n. 4, p. 463-486, 1999.

LEGENDRE, A. The effects of environmentally modulated visual accessibility to caregivers on early peer interactions. *International Journal of Behavioural Development*, vol. 18, n. 2, p. 297-313, 1995.

LEGENDRE, A. Young children's social competences and their use of space in day-care centers. Em B. H. SCHNEIDER; G. ATTILI; J. NADEL; R. WEISSBERG (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 263-276). Dordrecht: Kluwer, 1989.

LEONTIEV, A. *Activité, Conscience, Personnalité*. Moscou: Editions du Progrès, 1984.

LEONTIEV, A.A. Ecce Homo. Methodological Problems of the Activity Theoretical Approach. In *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, n. 11 / 12, p. 41 – 44, 1992.

LEVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LEWIN, K. *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo: Edusp (tradução brasileira do original norte-americano de 1951), 1965.

LEWIN, K. Behavior and Development as a Function of the Total situation (1946) In, D. Cartwright (Ed.) *Field Theory in Social Science*, p. 238-303, 1951.

LEWIN, K. Changes in social sensitivity in child and adult. *Childhood Education*, vol. 19, n. 1, p. 53-57, 1942.

LOCKE, J. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

LØKKEN, G. Múltiplas interpretações na análise qualitativa de brincadeiras e cerimônias de saudação entre crianças. *Anais do II Congresso Norte Nordeste de Psicologia*. Salvador, BA: UFBA/ CRP 3ª região (CD), 2001.

LORDELO, E.R.; CARVALHO, A.M.A. Um estudo naturalístico do comportamento de cuidado entre crianças pré-escolares. *Biotemas*, vol. 12, n. 1, p. 7-30, 1999.

LORENZ, K. *A agressão – Uma história natural do mal*. S.P.: Martins Fontes, 1973.

LOTMAN, Y. *Universe of the mind. A semiotic theory of culture*. Bloomington: Indiana Press, 1990.

LOURO, G.L. *O Corpo Educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

LURIA, A. *Pensamento e linguagem – as últimas conferências*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LYONS, J. *Semântica*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

LYRA, M.C. Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: contribuições da comunicação no início da vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 5, n. 4, p. 477-489, 1999.

LYRA, M.C.D.P.; VINEGAR, L.T. Processual dynamics of interaction through time: Adult-child interactions and process of development. Em A. FOGEL; M.C. LYRA; J. VALSINER (Eds.) (p. 93-109). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1997.

MAGUIRRE, M.C. E DUNN, J. Friendship in early childhood and social understanding. *Int. J. Beh. Dev.*, vol. 21, n. 4, p. 669-686, 1997.

MAHLER, M. *O processo de separação – individuação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MALINOWSKI, B. O problema do significado em linguagens primitivas. In C.K. OGDEN E I.A. RICHARDS, *O significado de significado. Um estudo da influência da Linguagem sobre o Pensamento e sobre a Ciência do Simbolismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MANTOAN, M.T.E. *A integração de pessoas portadoras de deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.

MARTLEW, M.; HODSON, J. Children with learning difficulties in an integrated and in a special school: comparison of behavior, teasing and teacher's attitudes. *British Journal of Education Psychology*, vol. 61, n. 3, p. 355-369, 1991.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo, Abril Cultural, 2ª edição, 1978.

MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG, 1997a.

MATURANA, H. *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997b.

MATURANA, H. Conferência de Humberto Maturana no *I Simpósio Internacional de Autopoiese – Biologia, Cognição, Linguagem e Sociedade*. Belo Horizonte: UFMG, 1997c.

MATURANA, H. *El sentido del Humano*. Santiago: Dólmén, 1995.

MATURANA, H.; VARELA, F. *De Máquinas e Seres Vivos. Autopoiese – a Organização do Vivo*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A Árvore do Conhecimento*. São Paulo: Psy II, 1995.

MEAD, G.H. *Mind, Self and Society*. Chicago, University of Chicago Press, 1934.

MEC/SEF/COEDI *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (organizadoras), 1995.

MELLO, A.M.A. *História da Carochinha: Uma experiência para a educação de crianças abaixo de 3 anos em creche*. Ribeirão Preto, 1999, 109p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

MELLO, A.M.A. *Reflexões sobre proposta pedagógica e curricular*. Texto encomendado pela COEDI DPE/SEF/MEC, 1994.

MENECHINI, R.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I. Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças pequenas em creches. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, vol. 7, n. 1, p. 63-78, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção* (Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura). São Paulo: Martins Fontes, 1945, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. De Mauss a Claude Lévi-Strauss (Trad. Marilena de Souza Chauí), em *Merleau-Ponty – Coleção Os Pensadores*, Abril Cultural, São Paulo, 1960a, 1984.

MERLEAU-PONTY, M. “O Olho e o Espírito” (Trad. Marilena de Souza Chauí), em *Merleau-Ponty – Coleção Os Pensadores*, Abril Cultural, São Paulo, 1960b, 1984.

MERLEAU-PONTY, M. *La Prose de Monde*. Paris: Gallimard, 1969.

MERLEAU-PONTY, M. *Le Visible et l’Invisible*. Paris: Gallimard, 1964.

MERTZ, E. *Semiotic mediation - Sociocultural and Psychological Perspectives*. Orlando: Academic Press, 1985.

MOORE, G. The physical environment and cognitive development in child-care centers. Em C. S. WEINSTEIN & T. G. DAVID (Eds.), *Spaces for children - The built environment and child development* (pp. 41-72). New York: Plenum, 1987.

MORAES, M.L.S. *O faz-de-conta e a realidade social da criança*. São Paulo, 1980, 226p. Dissertação (mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

MORAES, M.L.S.; CARVALHO, A.M.A. Faz-de-conta: temas, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. *Boletim de Psicologia*, vol. 44, n. 100/101, p. 21-30, 1994.

MORAIS, R. S. Abordagem social entre crianças no contexto de creche. Ribeirão Preto, 2000, 87p. Dissertação (mestrado) Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo.

MORAIS, R.S.; RIBEIRO, R.G.; RUBIANO, M.R.B. Análise de rede social de crianças de 2-3 anos em um grupo maternal de creche *Resumos de Comunicações Científicas, XXIV Reunião Anual de Psicologia*, p. 345, 1994.

MORAIS, R.S.; RUBIANO, M.R.B. (no prelo) Abordagem social entre crianças no contexto de creche.

MORATO, E. *Linguagem e cognição: as reflexões de L.S.Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus, 1996.

MORENO, J.L. *Who shall survive?* (Reeditado em 1952 como *Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*). Beacon, Beacon House, 1934.

MORENO, J.L. *Sociometry, experimental method and the science of society. An approach to a new political orientation*. Beacon, Beacon House, 1951.

MORENO, J.L. Principles of psychotherapy. *Progress in Psychotherapy*, vol. 1, p. 24-51, 1956.

MORENO, E.; POL, E. *Nociones psicosociales para la intervención y la gestión ambiental* (pp. 21-55). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1999.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1996.

NAJMANOVICH, D. El lenguaje de los vínculos: de la independencia absoluta a la autonomia relativa. In E. DABAS; D. NAJMANOVICH *Redes: El lenguaje de los vínculos – hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de sociedad civil*, (p. 33-76). Buenos Aires: Paidós, 1995.

OGDEN, C.K.; RICHARDS, I.A. *O significado de significado. Um estudo da influência da Linguagem sobre o Pensamento e sobre a Ciência do Simbolismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

OLDS, A.R. Designing settings for infant and toddlers. Em C. S. WEINSTEIN & T. G. DAVID (Eds.), *Spaces for children - The built environment and child development* (pp. 117-138). New York: Plenum, 1987.

OLIVEIRA, Z.M.R. “The concept of role as unit of analysis of young peers’ interactions”. In S. Chaiklin (Ed.) *The theory and practice of cultural-historical psychology*. Aarhus, Dinamarca, Aarhus University Press, p. 124-134, 2001.

OLIVEIRA, Z.M.R. Play and imagination: the psychological construction of novelty” In A. Fogel, M.C.P. Lyra & J. Valsiner (Eds) *Dynamics and Indeterminism in Developmental and Social Processes*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, pgs. 119-134, 1997a.

OLIVEIRA, Z.M.R. The concept of role and the discussion of the internalization process” In B. Cox & C. Lightfoot (Eds) *Sociogenetic perspectives on internalization*. Mahwah, New Jersey, pgs. 105- 118, 1997b.

OLIVEIRA, Z.M.R. Interações infantis em creche e a construção de representações sociais de gênero”. In M.I. Pedrosa (Org) *Investigação da criança em interação social – Coletâneas ANPEPP*, Recife, Ed. Universitária da UFPe, pgs. 69-82, 1996.

OLIVEIRA, Z.M.R.. & ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Understanding the co-constructive nature of human development: role coordination in early peer interaction” In J. Valsiner & H. Voss (Eds) *The structure of learning processes*. Norwood, NJ, Ablex, pgs. 177-204, 1996.

OLIVEIRA, Z.M.R. Práticas discursivas nas interações de crianças pequenas. Algumas questões metodológicas e conceituais. *Comunicação apresentada na XXV Reunião Anual de Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, 1995.

OLIVEIRA, Z.M.R. A natureza do ensino segundo uma perspectiva sociointeracionista *Revista da ANDE*, vol. 11, n. 18, p. 37-40, 1992.

OLIVEIRA, Z.M.R. Peer interactions and the appropriation of gender representations by young children. In M.C.D.P. Lyra & J. Valsiner (Eds.) *Construction of Psychological processes in interpersonal communication*. Stamford, Connecticut, Ablex, p. 103-115, 1998.

OLIVEIRA, Z.M.R. *Reinações infantis: um olhar sobre as interações de crianças em creches*. Ribeirão Preto, 1994, 89p. Tese (livre-docência), Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Z.M.R. *Jogo de papéis: Uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*. São Paulo, 1988, 221p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, M.A.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I. Use of the Infant/Toddler Environment Rating Scale-ITERS in Brazilian day care centers. *Abstracts of the XXVII*

International Congress of Psychology of the International Union of Psychological Science, Stockholm, Sweden, 83 (*International Journal of Psychology*, vol. 35, n. 3/4, p. 83), 2000.

OLIVEIRA, Z.M.R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Coordination of roles: A theoretical - methodological perspective for studying human interactions. In, N. MERCER & C. COLL (Orgs.), *Teaching, learning and interaction - volume 3 Explorations in socio - cultural studies* (p. 217 – 221). Madrid: P. del Rio, 1994.

OLIVEIRA, Z. M. R. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 87, p. 62-70, nov. / 1993.

OLIVEIRA, Z.M.R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Propostas para o Atendimento em Creches no Município de São Paulo: histórico de uma realidade. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 56, p. 39 – 65, 1986.

OLIVEIRA, Z.M.R. e col. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1992.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 55-62, 1995.

PARMENTIER, R.J. Semiotic mediation: ancestral genealogy and final interpretant. In E. MERTZ, Ed., *Semiotic mediation - Sociocultural and Psychological Perspectives*. Orlando: Academic Press, 1985.

PATTERSON, G. R. Ordely change in stable world: the antisocial trait as a chimera. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 61, n. 6, p. 911-919, 1993.

PATTO, M H.S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Família e Educação*. Revista de Psicologia / USP, vol. 3, n. 1/2, p. 107-121, 1992.

PATTO, M H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PAULI, S. C. *Diferentes perspectivas no discurso de educadoras de creche: uma relação com a prática de formação continuada em serviço*. Ribeirão Preto, 1996, 191p. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

PEIRCE, C.S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1975.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PÊUCHEUX, M. Sur la (dé)construction des théories linguistiques. *Revue de Linguistique DRLAV*, n. 25, 1982.

PEDROSA, M.I. Interação criança-criança: um espaço de construção do sujeito. São Paulo, 1989, 289p. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

PEDROSA, M.I.; CARVALHO, A.M.A. A interação social e a construção da brincadeira. *Cadernos de pesquisa*, vol. 93, p. 60-65, 1995.

PEDROSA, M.I.; CARVALHO, A.M.A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A. From disordered to ordered movement: Attractor configuration and development. In: A. FOGEL; M. LYRA; J. VALSINER (Eds.) *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1997.

PEDROSA, M.I.; ECKERMAN, C.O. Sharing means: How infants construct joint action from movement, space, and objects. *Abstracts of the XVIth Biennial Meetings of ISSBD* (p. 438), Beijing, China: ISSBD, 2000.

PIAGET, J.; INHELDER, J.B. *A psicologia da criança*. São Paulo: DIFEL, 1978.

PINO, A. *As marcas do humano*. Campinas, 2002 - Tese de Livre-docência, Faculdade de Educação da UNICAMP.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In V.M.N.S. PLACCO (Org.), *Psicologia e Educação – Revendo contribuições*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2000a.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, n. 71. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2000b.

PIOTTO, D.C.; CHAGURI, A.C.; MELLO, A.M.; SILVA, A.P.S.; ELTINK, C.; ROSSETTI FERREIRA, M.C. e col. Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: Uma experiência. *Cadernos de pesquisa*, vol. 105, p. 53-76, 1998.

PIOTTO, D.C.; RUBIANO, M.R.B. Amizade entre crianças pequenas: análise de interação de pares preferenciais na creche. *PSICO*, vol. 30, n. 1, p. 109-129, 1999.

PIOVESANA, A.M.S. Paralisia cerebral: contribuição do estudo por imagem. In: SOUZA, A. M. C. & FERRARETO, I. (org.) *Paralisia cerebral: aspectos práticos*. São Paulo: Associação Brasileira de Paralisia Cerebral / Frôntis Editorial, 1998.

POL, E. “La apropiación del espacio”, in L. Íñiguez; E. Pol (Orgs.) *Cognición, representación y apropiación del espacio* (pp.42-62), Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona (Monografies psico-socio-ambientals, n. 9), 1996.

POLITZER, G. *Crítica dos Fundamentos da Psicologia*. Lisboa: Presença, s.d.

POLITZER, G. *Critique des fondements de la Psychologie*. Paris, Rieder, 1928.

PONZIO, A. *Signs, dialogue and ideology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1993.

PONZIO, A. Semiotics between Peirce and Bakhtin. *Semiotic Inquiry*, vol. 4, n. 3/4, p. 273-292, 1984a.

PONZIO, A. Notes on Semiotics and Marxism. *Semiotic Inquiry*, vol. 4, n. 3/4, p. 293-302, 1984b.

PORTER, R.; TOMASELLI, S. *The dialectics of friendship*. N.Y.: Rutledge, 1989.

PROSHANSKY, H.M.; FABIAN, A.K. The development of place identity in the child. Em C. S. WEINSTEIN & T. G. DAVID (Eds.), *Spaces for children – The built environment and child development* (pp. 21-40). New York: Plenum, 1987.

PROSHANSKY, H.M.; ITTELSON, W.H.; RIVLIN, L. G. The influence of the physical environment on behavior: Some basic assumptions. Em H. M. PROSHANSKY, W. H. ITTELSON & L. G. RIVLIN (Eds.), *Environmental Psychology: Man and his physical setting* (pp. 27-37). New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.

RÉCANATI, F. *La transparence et l'énonciation - pour introduire à la pragmatique*. Paris: Editions du Seuil, 1979.

ROCHEBLAVE-SPENLÈ, A.M. *La notion de role en Psychologie Sociale*. Paris, PUF, 10a. edição, 1969.

ROMANELLI, G. *Famílias de Camadas Médias: a trajetória da modernidade*. São Paulo, 1986, 343 p. Tese (doutorado), Faculdade Filosofia LCH / Universidade de São Paulo.

ROMMETVEIT, R. Outlines of a dialogically based social cognitive approach to human cognition and communication. Em: A.H. WOLD (Org.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* (pp. 19-44). Oslo: Scandinavian University Press, 1992.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de pesquisa*, n. 107, p. 7-40, jul. / 1999.

ROSEMBERG, F. A Criação de Filhos Pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In, I. RIBEIRO & A.C.T. RIBEIRO (Orgs.) *Família em Processos Contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira* (167-190), SP: Loyola, 1995.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Projeto Temático da Fapesp - Significação e dialogia na perspectiva da Rede de Significações*". Processo nº 01/14075-5, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. *Projeto Temático da FAPESP - Análise do desenvolvimento humano enquanto uma construção através de uma rede dinâmica de significados*. Processo nº. 97/09583-4, 1996.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Projeto Integrado de pesquisa financiado pelo CNPq - Processos de Adaptação na creche*. Processo n.º 522.350/94-1, 1994.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Mãe & criança: separação & reencontro: observação em situação de grupo*. São Paulo: Edicon, 1986.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O apego e as reações da criança à separação da mãe: Uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 48, p. 3-19, 1984.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 13, n. 2, p. 281-293, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S. The Network of Meanings Which Structures and Canalizes Interactions, Interpretations and Comments. *Culture and Psychology*, vol. 5, n. 3, p. 341-353, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K.S.; VITÓRIA, T. Integração Família e Creche - O Acolhimento é o Princípio de Tudo. *Estudos em Saúde Mental*. Ribeirão Preto, F.M.R.P. - USP, p. 107-131, 1997.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K.S.; VITÓRIA, T. Emergência de Novos Significados Durante o Processo de Adaptação de Bebês à Creche. *Coletâneas da ANPPEP*, vol. 1, n. 4, p. 111-143, 1996.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K.S.; VITÓRIA, T. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, vol. 4, n. 2, p. 35-40, 1994.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; RAMON, F.; BARRETO, A.R. Improving early child care and education in developing countries. In C. von HOFSTEN & L.BÄCKMAN (Eds.) *Social, developmental and clinical perspectives*, vol.2 (p. 101-132). England: Psychology Press, 2002.

ROYCE, J. The world and the individual. In J.E.Smith & W.Kluback (1988) *Josiah Royce: selected writings*. New York, Paulist Press, 1901.

RUBIANO, M.R.B.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Interacción y juegos en las guarderías: El papel de la organización espacial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 27, n. 3, p. 429-450, 1995.

RUBIN, Z. *Children's friendships*. London: Open Books, 1980.

RUBIN, Z.; ROSS, H.S. *Peer relationships and social skills in childhood*. N.Y.: Springer-Verlag, 1982.

SALGADO, H.O.; AMORIM, K.S.; FRANCESCHINI, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. The Mother-Infant Dyad: from pregnancy throughout different contexts during the first year of life. Posterworkshop Mother – Infant Interaction in Longitudinal and cross-cultural Perspectives, no *Abstracts of XVth Biennial Meetings*, Suíça, 1998.

SALGADO, H.O.; AMORIM, K.S.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Momentos no Processo de Adaptação de Bebês. *Resumos de Comunicações Científicas da XXVI Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto, p.89, 1996.

SAMPSON, E.E. *Life as an Embodied Art: The Second Stage-Beyond Constructionism*. In B. BAYER; J. SHOTTER, *Reconstructing the Psychological Subject – Bodies, Practices and Technologies*. London-New Delhi: Sage Publications, 1998.

SAMPSON, E.E. *Celebrating the other: a dialogic account of human nature*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1993.

SANTOS, B.S. *Pela mão de Alice, o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

SARBIN, T. Contributions to role-taking theory: I. Hypnotic Behavior. *The Psychological Review*, vol. 57, n. 5, p. 255-270, 1950.

SARBIN, T. The concept of role taking *Sociometry* vol. 6, p. 273-285, 1943.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SATOW, S.H. *Paralisado cerebral: construção da identidade na exclusão*. São Paulo: Robe Cabral Editorial, 1995.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1970.

SAWAIA, S.M. *A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica*. São Paulo, 1999, 191p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São de Paulo.

SCHAFFER, H.R. *Social development*. Oxford: Blackwell Publishers, 312-317, 1996.

SCHAFFER, H.R. *The child's entry into a social world*. London, Academic Press, 1984.

SCHNAIDERMAN, B. *Semiótica Russa*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

SCHWARTZ, B.; GIEBINK, G.C.; HENDERSON, F.W.; REICHLER et col. Respiratory Infections in Day Care. *Pediatrics*, vol. 94, n. 8, part 2, p. 1018-1020, 1994.

SCHWARTZMAN, J.S. Paralisia Cerebral. *Temas sobre Desenvolvimento*, n. 13, jul./ago 1993.

SERCOVICH, A. *El discurso, el psiquismo y el registro imaginario*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1977.

SHARABANY, C.; HERTZ-LAGAROWITZ, H. Do friends share and communicate more than non-friends? *Int. J. Beh. Dev.*, vol. 4, p. 45-49, 1981.

SHOTTER, J. Cartesian change, chiasmic change – the power of living expression. *Comunicação apresentada na Segunda Conferência sobre Dialogical Self* (Meaning as mouvement). Gent, Bélgica, 2002.

SHOTTER, J. *Conversational realities: constructing life through language (Inquires in social construction)*. London: Sage Publication (Originalmente publicado em 1993), 2000.

SHOTTER, J. Vygotsky's psychology: joint activity in a developmental zone. *New ideas in Psychology*. 7(2):185-204, 1989.

SILVA, A.P.S. Continuidade/descontinuidade no envolvimento com o crime: uma discussão crítica da literatura na Psicologia do Desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, (no prelo).

SILVA, A.P.S. Continuidade e mudança no desenvolvimento: trabalhando narrativas de homens envolvidos com a prática de delitos. Ribeirão Preto, 2003, 185 p. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

SILVEIRA, F.A.; FURLAN, R.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Aspectos do Corpo e da Alma na Obra de Michel Foucault. *Livro de Artigos do IV Seminário de Pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia*, do Depto. de Psicologia e Educação da FFCLRP – USP, p.153-167, 2001.

SIMPKINS, S.D.; PARKE, R.D. The relations between parental friendships and children's friendships: Self report and observational analysis. *Child development*, vol. . 200, n. 2, p. 569-582, 2001.

SIMPSON, S.Q., JONES, P.W., DAVIES, P.D.O., & CUSHING, A. Social Impact of respiratory infections. *Chest*, 108, 63-69s, 1995.

SMITH, P. K. & CONNOLLY, K. J. *The Ecology of Preschool Behavior*. London: Cambridge University Press, 1980.

SMITH, P.K.; CARVALHO, A.M.A.; HUNTER, T.; COSTABILE, A. Children's perceptions of playfighting, playchasing and real fighting: A crosscultural interview study.

Social development, vol. 1, n. 3, p. 211-229, 1992.

SMOLKA, A.L.B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In M.C. FREITAS; M. KULHMAN JR. (Orgs.) *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

SMOLKA, A.L.B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES*, n. 50. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2000.

SMOLKA, A.L.B. Voices on Discourse: some conceptions and issues in psychological studies. Trabalho apresentado na *II Conferência de Pesquisa Sócio-cultural*. Genebra, 11-15 de Setembro, 1996.

SMOLKA, A.L.B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia*, n. 2. Ribeirão Preto: SBP/INEP, 1995.

SORDI, G.. *Estudo longitudinal da construção das relações entre educadoras e crianças na Creche Carochinha*. Ribeirão Preto, 1997, 75p. Monografia de Bacharelado, do Departamento de Psicologia e Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1997.

SOUZA, A.M.C. Paralisia cerebral: prognóstico funcional. In: In: SOUZA, A. M. C. & FERRARETO, I. (Org.) *Paralisia cerebral: aspectos práticos*. São Paulo: Associação Brasileira de Paralisia Cerebral / Frôntis Editorial, 1998.

SOUZA, T.N.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I. Busca de qualidades em ambientes educacionais coletivos para crianças de 0-30 meses. *Resumos de Comunicações Científicas da XXXI Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*, p. 131, 2001.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance – Communication and Cognition*. Oxford, UK: Blackwell, 1995.

SPINK, M.J. O discurso como produção de sentidos. In, C. Nascimento-Schulze (Org.) *Coletâneas da ANPPEP. Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social* (p. 37-46). Florianópolis: UFSC, 1996.

SPINK, M.J. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

SPITZ, R. *O Primeiro Ano de Vida*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1979.

STAMBAK, K.M.; VERBA, M. Organization of social play among toddlers: Na ecological approach. Em E.C. MUELLER; C.R. COOPER (Orgs.) *Process and outcome in peer relationships* (p. 229-247). Orlando: Academic Press, 1986.

STERN, W. *General psychology*. New York: MacMillan, 1938.

STOKOLS, D. Instrumental and spiritual views of people-environment relations. *American Psychologist*, p. 641-646, 1990.

STOKOLS, D. Environmental psychology. *Annual Review of Psychology*, vol. 29, p. 253-295, 1978.

TARDE, G. de *On communication and social influence: selected papers*. Chicago, University of Chicago Press, 1967.

TARDE, G. de *The law of imitation*. New York: Henry Holt. 2a. ed, 1903.

TEYSERRE, D. *Pédiatrie des Lumières*. Paris: Vrin, 1982.

THEMUDO, T.S. *Gabriel Tarde. Sociologia e subjetividade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

THOMAN, E.B. Changing views on the being and becoming of infants. In, E.B. THOMAN (Ed.) *Origins of the infant's social responsiveness*. N.Y.: Wiley.

TIETZE; W. CRYER; D. BAIRRÃO; J. PALACIOS; G. WETZEL (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quaterly*, vol. 11, p. 447-475, 1979.

TODOROV, S. *Théories du symbole*. Paris: Éditions du Seuil, 1977.

TORAINÉ, A; KHOSROKHAVAR, F. *A la búsqueda del si mismo. Diálogos sobre el sujeto*. Barcelona: Paidós, 2002.

TRANCIK, A.M.; EVANS, G.W. Spaces fit for children: Competency in the design of day care center environments. *Children's Environments*, vol. 12, n. 3, p. 311-319, 1995.

TUDGE, J.; GRAY, J.; HOGAN, D. Ecological perspective in human development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner. Em J. TUDGE; M. SHANAHAN; J. VALSINER (Eds.), *Comparisons in human development: Understanding time and context* (pp. 72-105). New York: Cambridge University Press, 1997.

VAITSMAN, J. *Flexíveis e Plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VALSINER, J. Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self. *Theory & Psychology*, vol. 12, n. 2, p. 251-265, 2002.

VALSINER, J. The First Six Years: Culture's Adventure in Psychology. *Culture & Psychology*, vol. 7, p. 5-48, 2001b.

VALSINER, J. *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2001a.

VALSINER, J. *Culture and Human Development*. Great Britain: Sage Publications, 2000.

VALSINER, J. Making meaning out of mind: self-less and self-ful dialogicality. Presentation at the *First International Conference on the dialogical self*, Nijmegen, The Netherlands, 2000b.

VALSINER, J. Subjective construction of intersubjectivity: Semiotic mediation as a process of pre-adaptation. In M. Grossen & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (p. 45-60). Bern-Frankfurt-am-Main: Peter Lang, 1997.

VALSINER, J. One Hundred Years: A constructive jubilee celebration for Lev Vygotsky and Jean Piaget. *Culture & Psychology*, vol. 2, p. 243-245, 1996.

VALSINER, J. Editorial Culture & Psychology. *Culture & Psychology*, vol. 1, p. 5-10, 1995.

VALSINER, J. James Mark Baldwin and his impact: social development of cognitive functions. In: A. Alvarez & P. Lacasa (Chairs). Vygotsky's psychology and his time: on the giant's shoulders. *First Conference for Socio-Cultural Research*. Madri, September, 1992.

VALSINER, J. Ontogeny of Co-Construction of Culture within Socially Organized Environment Settings. In, *Child Development Within Culturally Structured Environments-Social Co-Construction and Environmental Guidance in Development* (283 – 297). Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1988.

VALSINER, J. *Culture and the development of children's actions- A cultural-historical theory of developmental psychology*. Great Britain: John Wiley & Sons, 1987.

VALSINER, J.; BENIGNI, L. Naturalistic research and ecological thinking in the study of child development. *Developmental Review*, vol. 6, p. 203-223, 1986.

VANDELL, D.L.; MUELLER, E.C. Peer play and friendship during the first two years. Em H. C. Foot, A. J. Chapman & J. R. Smith (Eds.) *Friendship and social relations in children*. New York: John Wiley. 181-208, 1980.

VANDELL, D.; WILSON, K.S.; BUCHANAN, N.R. Peer interaction in the first year of life: an examination of its structure, content and sensitivity to toys. *Child Development*, vol. 51, p. 481-488, 1980.

VAN DER VEER, R. The concept of culture in Vygotsky's Thinking. *Culture & Psychology*, 2, 247-263, 1996.

VAN LANGENHOVE, L. & HARRÉ, R. Introducing positioning theory: the dynamic of social episodes. In: R. HARRÉ & L. VAN LANGENHOVE (editors) (1999). *Positioning theory: moral contexts of intentional actions* (pp. 14-31). Oxford: Blackwell Publishers, 1999.

VASCONCELOS, V.M.R. Social interactions in a creche. Sussex (U.K.), 1986, 248p. Tese (doutorado), University of Sussex.

VASCONCELLOS, V. M. R. & VALSINER, J. *Perspectiva Co-Construtivista na Psicologia e na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

VICTORA, C.G., FUCHS, S.C., FLORES, J., FONSECA, W., & KIRKWOOD, B.R. Risk factors for pneumonia among children in a Brazilian metropolitan. *Pediatrics*. 93(6 Pt 1), 977-85, 1994.

VIEIRA, L.M.F. Mal Necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança *Cadernos de Pesquisa*, 67, 3-16, 1988.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKI, L.S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VIGOTSKI, L.S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

VITORIA, T.; ROSSETTI FERREIRA, M.C. Os processos de adaptação na creche. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 86, p. 55-64, 1993.

VITÓRIA, T. *Representações de educadoras sobre as mães e famílias das crianças da creche*. Ribeirão Preto, 1997, 121p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. *O manuscrito de 1929. Educação e Sociedade*. 71: 21-44, 2000.

VYGOTSKY, L.S. *Estudos sobre a História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas*. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S. Thinking and Speech. In R. RIEBER; A. CARTÓN *Collected Works of L.S. Vygotsky*. Vol 1. Nova York: Plenum Press, 1987.

VYGOTSKY, L.S. Thought and Language. Cambridge, MA, MIT Press, 2nd. edition (First edition in 1935), 1986a.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes (tradução brasileira da edição norte-americana de 1978), 1984.

VYGOTSKY, L.S. K voprosy o psikhologii tvorchestva aktera (Em relação à questão da psicologia da criatividade do artista). *Sobranye sochineniya*, v. 6, Moskva, 1984.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978.

WACHS, T.D. Must the physical environment be mediated by the social environment in order to influence development?: A further test. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 11, p. 163-178, 1990.

WACHS, T.D. The nature of the physical microenvironment: An expanded classification system. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 35, p. 399-419, 1989.

WACHS, T.D.; CAMLI, O. Do ecological or individual characteristics mediate the influence of the physical environment upon maternal behavior? *Journal of Environmental Psychology*, vol. 11, p. 249-264, 1991.

WADDINGTON, C. *Principles of Development and differentiation*. New York: MacMillan, 1957.

WADDINGTON, C.H. *The strategy of the genes*. London: Allen & Unwin, 1966.

WAHL, F. *Estruturalismo e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1970.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editora, 1979.

WALLON, H. *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris, Boivin, 1934.

WALLON, H. *De l'acte a la pensée: essai de psychologie comparée*. Paris, Flammarion, 1942.

WALLON, H. *Le role de "l'autre" dans la conscience de "moi"*. *Enfance* (3-4): 279-285, 1959.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Editorial Setenta, 1981.

WEINER, I.B. Editor's note: Interscorer agreement in Rorschach research. *Journal of Personality Assessment*, vol. 56, p. 1, 1991.

WEINSTEIN, C.S.; DAVID, T.G. *Spaces for children - The built environment and child development*. New York: Plenum, 1987.

WEINSTEIN, C.S.; MIGNANO Jr., A.J. *Elementary classroom management*. New York: McGraw-Hill, 1993.

WEREBE, M.J.; BAUDONNIÈRE, P.M. Friendship among preschool children. *Int. J. Beh. Dev.*, vol. 11, n. 3, p. 291-304, 1988.

WEREBE, M.J.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon*. SP: Ática, 1986.

WERNER, D. Paralisia cerebral. In: CORDE (Coordenadoria nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência). *Guia de deficiências e reabilitação simplificada - Para crianças e jovens portadores de deficiência, famílias, comunidades, técnicos de reabilitação e agentes comunitários de saúde*. Brasília, cap. 9, p. 87-108, 1994.

WERTSCH, J.V. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

WINNICOTT, D.W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas, em Tratado Lógico- Filosófico / Investigações Filosóficas* (Trad. M.S. Lourenço) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Original publicado em 1953), 1987.

WITTGENSTEIN, L. *On Certainty*. New York-London: Harper Torchbooks, 1972.

WOHLWILL, J.F.; HEFT, H. The physical environment and the development of the child. Em D. STOKOLS & I. ALTMAN (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (p. 281-328). New York: Wiley, 1987.

YATES, C.; SMITH, P.K. Bullying in two English Comprehensive Schools. Em E. ROLAND; E. MUNTHER (Eds.) *Bullying – An international perspective*. London: David Fulton, 1989.

YAZLLE, C. H. D. A inserção da criança portadora de deficiência no ensino regular: uma revisão bibliográfica. In: CICLO DE ESTUDOS EM SAÚDE MENTAL, N. VI. *Anais*. Ribeirão Preto/SP: FMRP-USP, 1998, p. 19.

ZAZZO, R. *Onde está a Psicologia da Criança?* Campinas, SP: Papirus, 1983.