

Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira^{1 2 3}

Katia S. Amorim

Ana Paula S. Silva

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto

Resumo

É apresentada uma perspectiva teórico-metodológica, que propõe uma rede de significações, de configuração semiótica, para compreender o desenvolvimento humano. Esta rede estrutura um "meio" que, a cada momento e situação, captura e recorta o fluxo de comportamentos das pessoas, tornando-os significativos naquele contexto. Constitui, assim, um importante mediador de seu desenvolvimento na situação interativa. Pessoas e redes de significações sofrem mútuas e contínuas transformações, canalizadas por características físicas e sociais do contexto, numa dinâmica segmentação e combinação de fragmentos de formações discursivas e ideológicas, experiências passadas, percepções presentes e expectativas futuras. Com essa perspectiva, busca-se apreender processos de co-construção e mútuas transformações dos sujeitos em determinadas situações, abarcando interações, contextos, papéis atribuídos e assumidos pelos participantes e significados culturais que canalizam o desenvolvimento das pessoas e situações. Inicialmente elaborada para o estudo da inserção de bebês em creche, essa perspectiva é proposta para análise de situações variadas.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano; rede de significações; interações sociais; creche.

A theoretical-methodological perspective for the analysis of human development and the research process

Abstract

We present a theoretical-methodological approach which proposes a semiotic network of meanings to analyse human development. This network structures the milieu/moyen which, at each moment and situation, captures and frames each person's behavioral flow, rendering it meaningful in that context. Thus, it acts as a mediator of development in the interactive situation. Persons and network of meanings are mutually and continuously transformed. Those changes are canalised by the context's physical and social characteristics in a dynamic segmentation and combination of fragments of discursive and ideological formations, past and present experiences, and future expectations. With that perspective, we tried to apprehend the co-construction and mutual transformations of individuals in specific situations, encompassing interactions, contexts, roles attributed or assumed by the participants, and cultural meanings which guide the development of persons and situations. Although it was initially designed to study the adaptation of babies to day-care, this approach is proposed for the analysis of various situations.

Keywords: Network of meanings; human development; social interactions; day care centre.

"UBUNTU UNGAMNTU NGANYE ABANTU"

"Pessoas são pessoas através de outras pessoas"
(Ditado Xhosa - língua materna de Nelson Mandela)

A epígrafe acima insinua e resume nossa concepção sobre desenvolvimento humano. Todavia, antes de apresentá-la, julgamos interessante descrever um pouco da história e das condições de produção de nossas idéias. Nos últimos 20 anos, os trabalhos de pesquisa do *Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI)* têm tido por objetos centrais de estudo os processos de desenvolvimento humano e a educação de crianças pequenas em espaços coletivos.

Em nossos estudos, as instituições de educação infantil têm representado um *locus* privilegiado de investigação. Analisar os modos como determinada cultura entende a educação de seus membros e estrutura as práticas sociais cotidianas de uma pré-escola ou creche, em tempo integral, particularmente focalizando as interações que se dão dentro dela, têm sido uma promissora maneira de investigar diferentes aspectos ligados ao desenvolvimento humano.

Os projetos do CINDEDI têm se pautado pelo compromisso de integrar, dinamicamente, teoria, pesquisa e trabalho junto à comunidade. A integração, tanto de atividades, como de pessoal, tem sido enriquecida pela diversificada formação dos membros do grupo. Este é constituído por docentes, técnicos e estudantes de graduação, pós-graduação e pós-doutoramento, em uma equipe que, ao longo desses anos, cresceu muito, reunindo atualmente psicólogos, pedagogos, médico, biólogo, auxiliar de enfermagem e nutricionista, dentre outros.

O desenvolvimento de projetos de pesquisa e a atuação prática, marcados pela característica interdisciplinar da equipe, propiciaram um avanço na discussão teórica do grupo a respeito dos complexos processos de desenvolvimento humano. Este avanço resultou na elaboração de uma perspectiva teórico - metodológica para a análise do desenvolvimento humano, que vem sendo construída através do Projeto Temático *Análise do desenvolvimento humano enquanto uma construção através de uma rede dinâmica de significações* (1998).

O artigo a seguir tem por objetivo apresentar essa perspectiva, que ainda se encontra em construção. Inicialmente, ela foi elaborada para o estudo de situações relacionadas à integração do bebê, de sua família e da educadora, por ocasião do ingresso das crianças na creche. Entretanto, desde o início, sugerimos a possibilidade de seu uso na análise de outras situações que envolvessem períodos de crises e de intensas mudanças (Rossetti-Ferreira, Amorim & Vitória, 1995). Recentemente, este uso vem se concretizando na análise de outros eventos de desenvolvimento, como na investigação sobre os processos ligados à inserção de crianças portadoras de paralisia cerebral na creche ou pré-escola.

Alguns Conceitos Básicos da Perspectiva Teórico-Metodológica

Nossa proposta está fundamentada em um conjunto de pressupostos teóricos, em especial em autores sócio-históricos, como Vygotsky (1991, 1993) e Wallon (textos publicados em 1949 e 1959, reunidos em uma coletânea prefaciada por Werebe & Nadel-Brulfert (1986) os quais apresentaremos a seguir. A partir desses pressupostos, pode-se dizer que o 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.

As relações sociais que se criam são continuamente *co-construídas* a partir de *inter-ações*, isto é, de ações partilhadas e interdependentes que são estabelecidas entre as pessoas. Essas ações são articuladas através da *coordenação de papéis*, que envolve ações culturalmente recortadas, as quais constituem *papéis* relacionados a *contra – papéis*, que podem ser assumidos, negados e/ou recriados pelos participantes (Oliveira, 1988, 1995, Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993). Estes papéis/contra-papéis são apropriados por cada pessoa, ao longo de seu desenvolvimento, a partir dos vários recursos sócio-culturais disponíveis nos ambientes sociais, e são integrados criativamente às ações da pessoa, transformando-as e às funções psicológicas que lhes dão suporte.

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 dinamicamente 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*. Esta possibilita não só os processos de construção de sentido em uma dada situação interativa, como os processos de desenvolvimento.

Em uma interação, entretanto, dado o confronto de ações, emoções, motivações e significações dos diferentes participantes, o desenvolvimento se faz através de conflitos e crises, onde a contradição revela-se como parte integrante e fundamental no processo de constituição das pessoas e das situações. Assim, simultaneamente, pessoas e rede de significações são contínuas e mutuamente transformadas e reestruturadas, canalizadas pelas características físicas, sociais e temporais do contexto no qual as interações ocorrem.

Estas características temporais vêm sendo definidas, por nós, a partir de quatro tempos interligados. Os três primeiros, os tempos presente, vivido e histórico, baseiam-se na proposição de Spink (1996b) e o quarto, tempo de orientação futura, foi mais recentemente incorporado por nós.

T1. O tempo presente, ou microgenético, envolve as situações do aqui – agora, onde ocorrem as interações face-a-face. Constitui o nível dialógico das práticas discursivas intersubjetivas. Nestas, o fluxo de comportamento de cada pessoa é recortado e interpretado pelas ações verbais e não-verbais dos outros, através das posições, perspectivas e papéis/contra-papéis mutuamente atribuídos a/assumidos por, nas interações sociais estabelecidas. Nesse tempo, as várias vozes ativadas pelos outros três tempos tornam-se presentes e combinadas.

T2. O tempo vivido, ou ontogenético, refere-se a vozes evocadas em nossas práticas discursivas. Elas são socialmente construídas, durante os processos primário e secundário de socialização, sendo compartilhadas pelos parentes, amigos e colegas que passaram por experiências e contextos similares. Este é o território do *habitus* (Bourdieu, 1989), isto é, das disposições adquiridas resultantes da afiliação a grupos sociais específicos e a linguagens sociais múltiplas.

T3. O tempo histórico, ou cultural, é o *locus* do imaginário cultural, socialmente construído durante certo período. É a escala de tempo das formações discursivas e ideológicas. Elas compõem o interdiscurso ou a rede coletiva de significações disponíveis para dar sentido aos vários fenômenos de nosso mundo.

T4. O tempo prospectivo, ou orientado para o futuro é baseado nos outros três tempos. Através dele, expectativas individuais e coletivas, proposições e metas são criadas. É, também, estruturado por formações discursivas e ideológicas, assim como por motivações e desejos individuais ou compartilhados, antecipações e planos, os quais delimitam, de vários modos, as ações e interações presentes.

Como mencionado anteriormente, esses quatro tempos encontram-se dinamicamente interrelacionados, uns sustentando e transformando os outros. Porém, entende-se que no tempo histórico as resistências à mudança são maiores e as transformações mostram-se bastante lentas. Por outro lado, no tempo vivido, as mudanças são mais evidentes e, no tempo presente, as

transformações emergem continuamente.

Resumindo, consideramos que a característica humana básica é a imersão da pessoa em um mundo simbólico, em um processo social contínuo de construção de significados e de si próprio enquanto pessoa. O processo de desenvolvimento se dá através da dinâmica segmentação e unificação de fragmentos de experiências passadas, percepções do momento presente e projeção de perspectivas futuras. E, ainda, esse processo se faz através da articulação entre a imitação de modelos (fusão, repetição de ações) e o confronto entre eles (diferenciação, criação), interligados às necessidades, aos sentidos e às representações de cada pessoa.

Rede Dinâmica na qual Ocorre o Processo de Integração do Bebê, de sua Família e da Educadora, no Ingresso à Creche

A perspectiva a ser apresentada aqui é resultado de investigações e de uma prática de formação de educadores (Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993) que vêm sendo desenvolvidas pelo grupo, ao longo dos últimos 20 anos. Mais recentemente, o Projeto Integrado de pesquisa *Processos de adaptação de bebês na creche* nos permitiu a sistematização da proposta que estamos construindo. Este projeto analisou o ingresso de 26 bebês (quatro a dezoito meses), em uma creche universitária (USP - Ribeirão Preto), a partir de março de 1994 (Rossetti-Ferreira, Amorim & Vitória, 1994).

O momento do ingresso de bebês na creche revelou-se um palco particularmente interessante para investigação. Ele envolve fundamentalmente o encontro de dois contextos (casa/creche) bastante diferentes, o que provoca intensas reorganizações nos relacionamentos, práticas e concepções existentes, tanto na família, como na creche, podendo instigar confrontos e conflitos em seus vários elementos.

Observa-se que, a partir da inserção do bebê na creche, passam a ocorrer interações diversas e afastamentos temporários e diários entre bebê e mãe, em uma fase onde os dois encontram-se em um estado relativamente diferenciado de fusão (Wallon, 1949 e 1959, em Werebe & Nadel-Brulfert, 1986). Além disso, a situação exige a construção de novos vínculos afetivos (como da criança com as educadoras) e a adaptação do bebê e de sua família a uma série de rotinas e práticas, marcadas por diferentes concepções. Nesse processo de

integração, muita negociação tem que ser feita, exigindo a produção de novos sentidos e a construção de novas posições frente à educação de crianças pequenas. O ingresso na creche representa, assim, um período em que emergem angústias e preconceitos relacionados aos cuidados/educação de crianças pequenas, ocorrendo transformações, re-construção de significados e valores, os quais atuam diretamente sobre a maneira como os adultos envolvidos se relacionam e lidam com a criança (Amorim, 1997a).

Nosso objetivo com esse projeto era apreender os processos de co-construção e as mútuas transformações dos sujeitos naquela situação, procurando abarcar as várias interações estabelecidas, os contextos em que ocorrem, os papéis atribuídos aos e assumidos pelos diferentes participantes, assim como, os significados culturais que estruturam e canalizam o desenvolvimento das pessoas e das situações.

A coleta de dados foi feita utilizando-se um grande número de procedimentos: 1) *entrevistas* com as educadoras e profissionais da equipe técnica ligadas ao berçário da creche e, também, com mães das crianças; 2) *gravação em vídeo* dos três primeiros meses de frequência das crianças no novo ambiente; e, 3) *fichas de observação* de saúde e de comportamento.

Como consequência, obtivemos uma base de dados bastante ampla, o que resultou na necessidade de uma árdua organização e estruturação do *corpus* a ser analisado. Para levantamento dos diversos fatores envolvidos na situação, decomposemos artificialmente os elementos da situação empírica em:

- *Componentes individuais* (de ordem bio-psico-social), dos três principais participantes (M – mãe; B – bebê; E – educadora);

- *Campos interativos* que podem ser, ou não, estabelecidos entre eles {(M–B); (M–E); (B–E); (B–B); (E–E)}. Com relação a esses, destacamos algumas de suas particularidades, dependendo da faixa etária e dos recursos da criança; das concepções dos adultos sobre maternidade e creche; das características das relações afetivas.

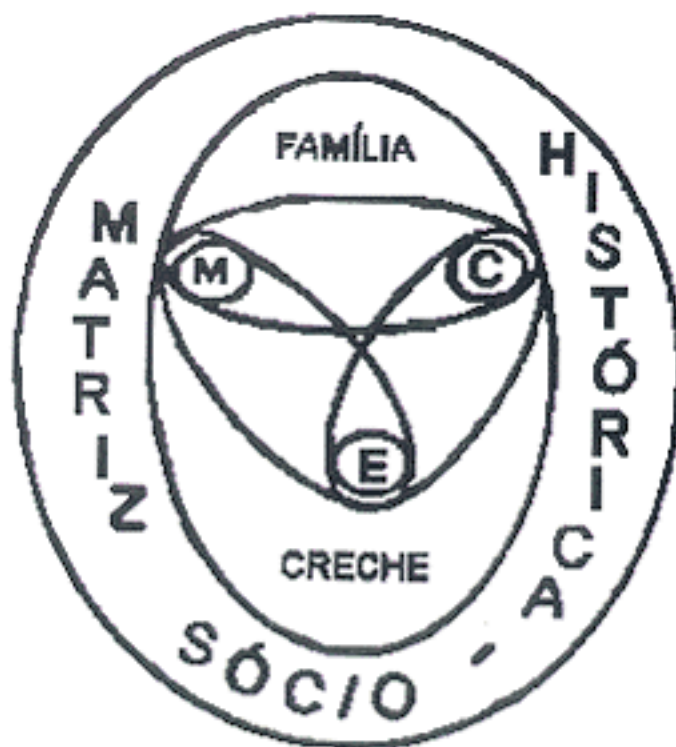
- *Cenários* (família e creche), os quais são estruturados por vários elementos, tais como: ambiente físico; pessoas que o frequentam e seus papéis; relações afetivas e de poder que estabelecem entre si; funções, rotinas e práticas, construídas a partir de concepções, valores, projetos de vida, etc.

Em cada um dos elementos acima especificados, procuramos identificar *quem* participou da situação; *quando, como* e *onde* as interações ocorriam; as *concepções e representações sociais* dominantes; e, as *relações afetivas*. As interações entre esses elementos produzem práticas sociais diversas e estruturam diferentes contextos de desenvolvimento.

Finalmente, este conjunto encontra-se imerso, mergulhado, significado e transformado por um contexto histórico e cultural (interdiscurso), a que denominamos de *matriz sócio-histórica*. Essa matriz, constituída por elementos culturais, econômicos, políticos e ideológicos, propicia e delimita interações, papéis disponíveis e significados culturais, os quais organizam e canalizam o desenvolvimento. Ela é, pois, constituída por instrumentos semióticos e técnicos que são apropriados pelas pessoas. Estes, justamente, imprimem as formas e os conteúdos específicos daquela cultura para um sujeito em particular (Pino, 1995). Ao mesmo tempo, essa matriz é re-significada e transformada pelas pessoas em interação, nos cenários em que se encontram inseridas (Rossetti-Ferreira, Amorim & Vitória, 1996, 1997).

Em nosso trabalho, os componentes individuais, campos interativos, cenários e matriz mostraram-se estar dinâmica e dialeticamente relacionados, estruturando redes de configuração semiótica, denominadas por nós de *rede de significações*.

Graficamente esta configuração foi representada como se mostra abaixo:



M – Mãe
 C – Criança
 E – Educadora

Figura 1. Rede de significações

Importante referir que, apesar da Matriz estar graficamente representada como externa aos sujeitos, aos campos interativos e aos cenários, entendemos que ela se encontra mergulhada nestes, atravessando e impregnando cada um deles e seu conjunto. Além disso, a estrutura do esquema, à primeira vista, pode parecer imprimir uma qualidade estática à investigação de processos de desenvolvimento. De fato, sentimos não encontrar uma representação gráfica que dê conta da realidade. Contudo, o esquema se mostrou útil para o desenvolvimento dos estudos empíricos, na medida em que permitiu maior clareza no reconhecimento dos diferentes níveis de elementos que atuam na situação, promovendo uma contextualização e sistematização do processo de desenvolvimento em investigação. Dessa maneira, a qualidade estática do esquema gráfico tem sido superada, pois ele vem sendo utilizado para analisar diferentes elementos e momentos do processo em movimento e inter-relação contínua. Isso possibilita identificar a reorganização dos elementos que o compõem, bem como permite certa dinamicidade na apreensão dos

movimentos de transformação das redes de significações ao longo do processo estudado.

Compreendemos, ainda, que o processo desenvolve-se através de uma dinâmica, que se dá em um jogo de figura fundo. A cada momento e situação, um elemento se destaca em figura e, pela estrutura em forma de rede, todo o sistema e seus vários elementos rearticulam-se, reestruturando suas significações. Porém, estas modificações se dão dentro de certos limites, os quais são estabelecidos por fatores orgânicos, ambientais e culturais.

Algumas Considerações Metodológicas de Investigação

Após a breve apresentação de nossa proposta, fica evidente que a construção do *corpus* e sua análise, a partir desta perspectiva teórico-metodológica, impõem sérios desafios ao pesquisador. Como assumido acima, compreendemos a rede de significações como ampla, complexa e em contínua mudança. Portanto, o objetivo da coleta e análise de dados é apreender diferentes aspectos da rede de significações relevantes para compreensão do problema estudado, buscando analisá-la em seu movimento de transformação. Trata-se, pois, de uma tarefa bastante difícil: configurar os elementos da rede e suas interrelações de modo a não cair, *a priori*, por um lado em um reducionismo, e, por outro, em um relativismo absoluto. Mais especificamente, em relação ao primeiro desafio, nossa experiência em pesquisa nos tem feito caminhar em direção à identificação de três grandes momentos de interação com a 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. 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 da rede de significações que pretende investigar. Nesta 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.

Esta primeira vivência proporciona a fundamentação empírica necessária para

sistematizar a forma como será feita a coleta de dados e a construção do *corpus*, permitindo definir de maneira mais clara os recortes a serem feitos. Esta definição, por sua vez, ajuda-o a afunilar e precisar melhor 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), análise de documentos referentes a políticas públicas ou 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 rede 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, permitindo a construção de 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 significações em situações específicas de interação, e objetiva apreender os papéis e contrapapéis reciprocamente atribuídos às e assumidos pelas pessoas, no aqui-e-agora da situação, 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.

Neste sentido, a análise de uma base extensa de dados apresenta novos desafios ao pesquisador. O melhor guia, neste momento, é a clareza teórico-metodológica do pesquisador, a qual lhe fornece o crivo que irá orientar sua análise. Em nosso caso, essa análise é norteada pelo esquema de rede acima proposto. Dependendo das perguntas e do momento do processo em análise, determinados aspectos da rede são priorizados. Diferentes pessoas, campos de interação ou cenários 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 cuidadosas são feitas dos episódios de mudança. Busca-se, assim, apreender *velhos* e *novos* comportamentos e sentimentos que podem revelar a emergência de novos significados na co-construção de suas interações e desenvolvimento. São estes momentos que nos orientam na escolha dos episódios a serem analisados em maior pormenor. Baseados nestes episódios e utilizando nossa perspectiva de rede, buscamos perceber sinais de transição e mudança, associados a elementos de canalização e resistência.

Neste tocante, a análise microgenética exige uma clara explicitação da situação analisada, ou seja uma contextualização rigorosa das condições de produção do *corpus* de pesquisa. Esta exigência constitui um fator fundamental que nos coloca limites na interpretação, dificultando construções demasiadamente inferenciais e singulares, o que nos levaria ao referido relativismo absoluto. O próprio repertório de discursos do contexto histórico e cultural analisado, incluindo aí os referenciais teóricos disponíveis, atua também neste sentido.

Finalmente, gostaríamos de tecer ainda dois comentários. Um, sobre a posição do pesquisador e outro, sobre a relação pesquisador-pesquisado. Em contato com a situação pesquisada, o pesquisador deve ter uma postura flexível e uma atenção flutuante, 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 à distância. Quando longe, ele é capaz de discernir pormenores 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 que ocorre na interação entre o pesquisador e o evento pesquisado. O pesquisador é visto também como um interlocutor. O contato com o objeto de investigação mobiliza nele uma complexa e dinâmica rede de significações, a qual estrutura e canaliza seus recortes e as interpretações que faz do fluxo de eventos observados. Alguns destes significados podem ser coletivos, como aqueles produzidos no longo tempo histórico (é o caso das representações sociais, por exemplo). Outros derivam de experiências e expectativas individuais, obtidas no aqui e agora ou no decorrer da vida do próprio pesquisador. A rede de

significações do pesquisador está sendo continuamente impregnada e transformada, inclusive pelo próprio fazer da pesquisa.

A Matriz Impregnando Situação, Contextos e Sujeitos em Desenvolvimento

Como referido anteriormente, a organização cultural dos contextos de desenvolvimento, a que chamamos de matriz sócio – histórica, é semiótica, discursiva. À primeira vista, esta matriz pode parecer uniforme e hegemônica dentro de uma sociedade ou grupo, em determinado momento sócio – histórico. Porém, ela se compõe de uma multiplicidade de discursos, algumas vezes fortemente antagônicos e contraditórios entre si.

Essa multiplicidade de discursos, ou polissemia (Bakhtin, 1981; Spink, 1996a) mostra-se bastante evidente na educação de crianças pequenas em creche, onde se verifica uma variedade de significações que são atribuídas a essa instituição, através de concepções e práticas construídas, tanto no meio científico, como nas políticas públicas e no senso comum.

Na literatura psicológica, especificamente, o tema mostra-se bastante controverso. Alguns autores afirmam, por exemplo, que a "experiência extensiva de bebês em creche está associada ao apego inseguro durante a infância e aumento na agressividade e desobediência, durante os anos pré-escolares e anos iniciais escolares" (Belsky, 1990, p. 03). Outros autores, entretanto, como Clarke-Stewart (1990) e Thompson (1990), afirmam não existir evidências de que a frequência à creche coloca as crianças em situação de risco quanto ao desenvolvimento sócio–emocional, como se verificou na extensa pesquisa do NICHD (1997).

Essas contradições encontram-se, também, na forma como o Estado concebe a responsabilidade pela educação da criança. Na Dinamarca, por exemplo, onde há o comprometimento político de propiciar igualdade nas condições de desenvolvimento da população, criaram-se sistemas públicos de creches subsidiadas de alta qualidade, que atendem 48% das crianças menores de três anos de idade. Na Inglaterra, onde predomina a idéia de que a família é quem deve assumir o cuidado da criança pequena, o Estado atua apenas em casos de extrema carência e a rede de creches, coordenada pelas agências estatais, só é fato para 2% das crianças de mesma idade (Roberts, 1996). No Brasil, em

decorrência de movimentos de mulheres e de profissionais da área, conseguiu-se que, na Constituição Federal de 1988, o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse incluído no capítulo da Educação, sendo definido como um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. Entretanto, isso não trouxe, ainda, grandes modificações na forma do Estado construir e administrar creches públicas.

Essa multiplicidade de discursos e práticas, com suas ambigüidades e contradições, não poderia deixar de estar também impregnada no cotidiano das pessoas, na rede de significações de cada um, nas interações que estabelecem no aqui e agora das situações. Em um estudo de caso sobre processos de inserção de bebês à creche (Amorim, 1997a), Mãe1 comenta: "*Minha mãe e minha sogra... Acho que é porque elas tiveram oportunidade de criar os filhos, de não trabalhar, só ficavam em casa... Então, é bem diferente a mentalidade delas... de hoje, para a minha geração...*" Embora essa mesma mãe admita a diferença de mentalidade entre épocas passadas e a atual, ela levanta uma série de questionamentos e dúvidas quanto aos cuidados que a creche é capaz de oferecer às crianças. Nesse sentido, ela pergunta: "*Quem vai pegar ela, quando ela chorar? Como que vai ser? Vai ficar só no bercinho?*"

Essa multiplicidade de discursos sobre creche parece mostrar-se intensificada pelas rápidas transformações sócio-econômicas e culturais ocorridas, nas últimas décadas, em nossa sociedade. Dependendo dos contextos específicos, das situações de desenvolvimento e dos recursos individuais, estas transformações exigem uma reorganização de ações e valores, muitas vezes conflitantes com aqueles internalizados ao longo das experiências anteriores de vida.

Esse processo de transformação de significações, entretanto, carrega fatores limitantes, dados pelas estruturas orgânicas e ambientais, em estreita interdependência com o simbólico. Assim, elementos filogeneticamente determinados e culturalmente significados, limitam as condições físicas e psicológicas dos indivíduos para a ação, determinam ciclos de repetições necessários à própria sobrevivência e *canalizam* as ações mais para certas possibilidades e não para outras (Valsiner, 1987). Esta canalização varia ao longo da história individual e social e, no caso de representações e valores sociais, verifica-se uma maior persistência, com uma maior dificuldade de mudanças, exigindo por vezes verdadeiras crises e rupturas com relação a modelos antigos de pensamento e de afeto.

Este fato se mostrou bastante evidente no trabalho de Vitória (1997), que entrevistou 13 educadoras de duas creches, investigando suas representações sociais, principalmente aquelas relacionadas à relação creche–família. Em seu estudo, as creches eram: 1) Creche universitária: a qual apresentava um trabalho educativo, investindo significativamente na formação continuada das profissionais e procurando desenvolver uma positiva relação creche-família; e, 2) Creche filantrópica: que assegurava as condições básicas de higiene e alimentação e não investia na formação dos profissionais.

Apesar das grandes diferenças existentes entre as duas creches e entre os profissionais que nelas trabalhavam, os dados revelaram uma postura crítica semelhante das educadoras com relação às mães. Em ambas existia uma atribuição da responsabilidade às famílias, pelas dificuldades que as educadoras encontravam no lidar com as crianças. Essa postura, na creche universitária, manifestava-se através de um discurso de quem se coloca na posição daquele que *ensina* às mães, depreciando suas competências. Na creche filantrópica, manifestava-se através de um discurso assistencialista, que depreciava as condições de vida daquelas famílias, que em muitos casos eram semelhantes às das próprias educadoras.

Tais semelhanças sugerem que as concepções de base não são facilmente modificadas, apesar das diferenças na programação de cada instituição e dos cursos de formação. Persiste, ainda, a concepção de que a mãe é o elemento mais importante e responsável pelo desenvolvimento da criança pequena e que o local mais adequado de cuidado desta é no ambiente doméstico.

Portanto, o universo semiótico, construído e internalizado através das práticas sociais ao longo da vida, concretiza-se no aqui - agora das situações, atribuindo significados às características do contexto onde a pessoa está inserida e delimitando as formas de relacionamentos e de afetividade entre as pessoas. Desta forma, a persistência daquelas concepções nas educadoras, usualmente resulta numa relação creche - família permeada de hostilidade (velada ou explícita) e/ou de um distanciamento entre mães e educadoras, com reflexos sobre os cuidados da criança. Marcam, também, a própria relação mãe - filho, pela emergência de sentimentos de angústia e culpa.

Nesse sentido, no estudo de caso anteriormente mencionado, Mãe1 diz: "*Tá sendo um pouquinho difícil.(...) Não sei se é porque ela sempre ficou muito junto comigo. Era só eu mesma que cuidava dela.*" "*O difícil foi quando eu via ela chorando... não comia. (...) Mas, não sei se é porque... é... eu realmente... a*

necessidade, né. Então a gente ficava.... Mas... 'Não! Mas é o melhor que eu poderia tá dando para ela agora. Então, não posso ficar me culpando, né'."

Os "Meios" como Mediadores do Processo de Desenvolvimento

O processo de desenvolvimento humano encontra-se intimamente relacionado à articulação organismo – ambiente e, para nós, este ambiente tem sido entendido enquanto um *meio*, como apresentado por Wallon (1959, em Werebe & Nadel-Brulfert, 1986), o qual tem fundamentalmente duas funções: a de ambiente, contexto ou campo de aplicação de condutas (*milieu*); e a de condição, recurso, instrumento de desenvolvimento (*moyen*). Nesse sentido, os elementos externos ao indivíduo constituem seu espaço de experiência, o qual se torna um instrumento para seu desenvolvimento. Segundo Wallon, o bebê humano, dentre todas as espécies, é o ser que nasce com maior imperícia, imaturidade e incompletude, que o tornam incapaz de sobreviver sem a ajuda de um adulto. Isso determina um período prolongado de dependência de outro elemento mais competente, da mesma espécie. Desta forma, para o bebê, o elemento mais importante do meio é o *outro* social. Na nossa sociedade, este outro usualmente são os pais, mas também avós, irmãos, babás e educadoras de creches e pré-escolas. É este *outro* quem, através de suas ações e interações com a criança e da organização do ambiente, traça as metas gerais para o seu desenvolvimento. Estas são baseadas em metas pessoais, construídas durante o próprio processo de socialização e resultam em uma maneira pessoal de conceber as expectativas sociais para aquela criança, naquele contexto e cultura. Portanto, inicialmente, o desenvolvimento se dá na dependência de um outro ser humano, que além de inserir a criança em determinados contextos ou posições sociais, é intérprete do mundo para ela e dela para o mundo. Neste processo, estabelece-se uma forte relação afetiva entre o bebê e o adulto.

Portanto, o outro é o primeiro e grande mediador da criança. Entretanto, as características desta mediação podem ser bastante diversas, em função das significações existentes nas redes pessoais dos sujeitos, como nos revelam abaixo os dois estudos de casos de inserção de bebês, em um mesmo berçário, em uma mesma creche.

Em um dos casos, Mãe1, impregnada de preconceitos e sentimentos negativos com relação à creche e para quem a inserção da filha na creche gerou intensa angústia e culpa, mostra-se como uma mediadora que apresenta o novo

ambiente de forma carregada de ambivalência, como pode ser observado através do resumo de uma cena de vídeo:

Mãe 1 tem um ar de grande seriedade e tensão. Chega ao berçário com a filha no colo e a coloca deitada em um canto extremo do colchão, de costas para o ambiente em geral, e, especificamente, de costas para a outra mãe e criança que ali se encontram. Sua filha tem cinco meses de idade, não senta sozinha e tem grande dificuldade de mover-se do local onde se encontra. Mãe1 conversa com a filha, de forma inaudível. Entretém a criança mostrando, ininterruptamente, brinquedos. Na posição em que bebê e mãe se encontram, a mãe é o único objeto que se apresenta ao campo visual da criança.

Por outro lado, a Mãe 2, que é funcionária da creche e tem outra filha já freqüentando a mesma, teve uma forma muito diversa de apresentar ao seu bebê o novo contexto. Isto pode ser visto, na cena do momento de chegada, no primeiro dia de freqüência à creche:

Mãe 2 chega ao berçário sorrindo e cumprimentando as pessoas presentes. A criança (nove meses de idade) está em seu colo, de costas para a mãe, o que disponibiliza seu olhar ao ambiente. Mãe2 e bebê aproximam-se da educadora responsável pelos cuidados da criança, que lhe dá um largo sorriso. M2 fala: "Oi!", a que a educadora responde alegremente: "*Ela chegou!*" Pouco depois, a mãe aponta para uma criança sentada no chão, onde coloca a filha, dizendo-lhe, "*Olha a amiguinha!*" Mostra-lhe alguns objetos, com os quais a criança se entretém. Mãe2 deixa a criança, brevemente, para levar a sacola ao trocador.

A mediação assume assim, características bem diversas, em cada caso, conforme o conjunto de sentimentos, concepções e motivações que invadem cada mãe e que são recortados em suas ações e interações naquele ambiente. Essa mediação do adulto é expressa, também, através das formas como ele organiza os ambientes e estrutura práticas e rotinas da/com a criança. Diferentes formas de organização do espaço sócio-educacional, por um lado, refletem concepções sobre desenvolvimento e educação infantil tanto da pessoa que o organiza, como da cultura onde se encontram inseridos. Por outro lado, oferecem certos recursos para construção das relações e das funções psicológicas.

Assim, as formas com que o adulto organiza o espaço na creche, por exemplo, atuam, promovem, inibem e/ou modificam as ações e o desenvolvimento das crianças. No nosso grupo, esse elemento – organização espacial - tem sido sistematicamente estudado, investigando-se sua ação sobre os processos interativos criança – criança e adulto – criança. Provocando modificações em

salas de crianças de dois-três anos, de algumas creches, Campos-de-Carvalho e colaboradores investigaram como se dão as interações em diferentes arranjos espaciais: arranjo aberto (sem a presença de zonas circunscritas) e o semi-aberto (com uma ou mais zonas circunscritas) (Campos-de-Carvalho & Rossetti-Ferreira, 1993; Campos-de-Carvalho, Meneghini & Mingorance, 1996; Campos-de-Carvalho & Rubiano, 1996; Meneghini & Campos-de-Carvalho, 1997; Campos-de-Carvalho & Mingorance, no prelo). Verificaram que, quanto mais aberta e indefinida a estruturação do espaço, maior a concentração de crianças em torno da monitora. Já com uma organização bem definida do espaço, através de áreas circunscritas, promovia-se uma reorganização das crianças, levando a uma ocupação preferencial das áreas mais estruturadas. Além disso, verificou-se nestes casos o estabelecimento mais freqüente de contatos entre as crianças, as quais engajavam-se mais em atividades compartilhadas. Entendemos que a estruturação dessas áreas mediou e deu suporte à interação e à participação conjunta das crianças em atividades, favorecendo seu processo de assumir, negociar e/ou coordenar papéis.

Temos observado, ainda, que aspectos do meio físico-social que são importantes para um sujeito em determinada idade construir certas habilidades ou conjunto de significações, ao mesmo tempo em que são modificados por essas construções, dão lugar, em outro momento, a outros aspectos como novas fontes privilegiadas de promoção de desenvolvimento.

O Processo de Negociação de Significados

Como vimos afirmando, o desenvolvimento das ações, sentimentos, pensamentos e motivações de uma pessoa se dá através de processos socialmente regulados. Nestes, a pessoa (tanto adulto, como criança) desempenha um papel ativo e dentro do jogo de papéis, defronta-se com e negocia os significados que lhes são atribuídos e que, também, atribui a si mesma, ao outro e às situações vivenciadas.

Como veremos abaixo, durante os primeiros anos de vida, o fluxo das ações infantis e os papéis que assumem são recortados por elementos expressivo – motores e suportes ambientais vários (como por exemplo, um som determinado, um objeto, uma vestimenta). Com o tempo e desenvolvimento, a criança apreende os recursos sígnicos através de uma reprodução da ação do outro, inclusive na ausência deste.

Oliveira (1988), em estudo sobre interação criança–criança, verificou que determinada brincadeira foi iniciada e desenvolvida pelas crianças, a partir da presença de um chapéu de vaqueiro. Este levou as crianças, como que capturadas por uma narrativa compartilhada por elas com relação ao objeto, a representarem personagens ligados a um programa de televisão. Em outro estudo (Paula & Oliveira, 1995), que investigava a refeição de crianças de um a dois anos, em ambiente de creche, verificou-se que as crianças passaram a agitar os braços no ar e a balançar o corpo – contrariamente à orientação das educadoras – diante da *contaminação* pelo som da música de um caminhão de gás, que passava na rua. Para as autoras, nos primeiros anos de vida, tais suportes oferecem apoio às emergentes capacidades infantis de atenção, memória e representação.

Segundo Oliveira e colaboradores (1998; Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1994; Paula & Oliveira, 1995), a ação da criança passa, gradativamente, dessa posição de contágio (segundo Wallon, 1959, em Werebe & Nadel-Brulfert, 1986) e evolui para uma reprodução mais minuciosa, elaborada, propositada, da ação do outro, na ausência deste. Assim, ainda no estudo de crianças entre um e dois anos de idade, na situação de refeição, as autoras verificaram a ocorrência de uma *coordenação dos papéis*. As crianças assumem o papel do adulto, verbalizando com o companheiro, procurando estimulá-lo a comer e tentando dar comida a ele, através do manejo da colher ou mesmo utilizando as mãos, a depender dos recursos individuais. Nesta reprodução, a criança toma um papel diferente do seu (e até então complementar a este), reproduzindo seus gestos, posturas e verbalizações.

Assim, ao recriar um fluxo de gestos, a criança examina as condições e limitações por eles possibilitadas e as modifica no embate com o outro. E, ao reproduzir gestos, posturas e, depois, palavras, concretiza para si os recursos mais avançados dos quais o adulto dispõe. Ao tomar a palavra do outro, ao imitar-lhe a ação, a criança usa por empréstimo uma consciência mais diferenciada do que a sua. Ao internalizar esta relação social com o outro, ao usar-lhe a fala ou função indicativa, a criança estabelece nova forma de mediação para seu próprio comportamento. Deste modo, a coordenação de papéis evolui pela emergência de processos cognitivo-lingüísticos, animados pela tomada das posições do outro, com a gradativa incorporação da palavra como mediador principal do psiquismo humano. Neste processo, *copiar* o comportamento do adulto, dentro das próprias habilidades motoras e de simbolização, desafia a criança a transformar o modelo original, enriquecendo

sua apropriação dos mediadores apresentados para a execução da tarefa.

A impregnação/apropriação/construção de sentidos não se faz de forma linear, mas pela combinação de gestos e posturas que são recortados a partir de diferentes experiências de vida. Desta forma, numa atmosfera de *como se*, o faz-de-conta possibilita a atualização de regulações internalizadas anteriormente, construídas na relação com parceiros diversos e que são apresentadas, examinadas, modificadas e, ao mesmo tempo, inscritas como imagens e posturas. Isto se faz conforme as habilidades e sentimentos experimentados pela criança sejam recriados, como parte de um drama global, no qual os papéis similares, complementares e antagonistas que as crianças assumem, constituem o modo pelo qual elas se confrontam com seus pares para atender seus objetivos emergentes na situação.

Apesar do destaque dado aos processos que ocorrem na primeira infância, entendemos que eles não são *próprios* da criança, mas que estão presentes ao longo de toda a vida. Desta forma, nas interações, do nascimento à velhice, ocorre uma coordenação de papéis, em uma dinâmica entre elementos de repetição e de transformação, a partir dos quais, ocorrem dialeticamente manutenção/transformação de ações, sentimentos e pensamentos nas pessoas e, também, no meio em que estão inseridos.

O Desenvolvimento Humano dentro de uma Rede de Significações

Finalmente, entendemos que dada a sua construção histórico e cultural, os elementos anteriormente discutidos (orgânicos, físicos, interacionais, sociais, econômicos e ideológicos) podem ser considerados enquanto discurso. Eles vão sendo definidos conforme o papel/perspectiva assumida por ou atribuída ao sujeito, nas e através das interações que se estabelecem em determinado momento e contexto sócio-histórico. Os vários elementos encontram-se intimamente interligados na rede de significações. Esta rede estrutura um *meio* que, a cada momento e em cada situação, captura e recorta o fluxo de comportamentos dos sujeitos, tornando-os significativos naquele contexto, constituindo-se como mediadora do desenvolvimento, simultaneamente de cada um e de todos os participantes envolvidos.

Esta *captura* se faz diferentemente para cada sujeito presente naquele ambiente, já que cada pessoa tem sua rede de significações, em função da

existência de fatores mais individuais, dentre os quais se incluem os próprios desejos. Assim, cada sujeito, ao agir, está também recortando e interpretando de forma pessoal o contexto, o fluxo de eventos e os comportamentos de seus parceiros de interação, a partir de sua própria rede de significações.

A partir desta perspectiva, entende-se que a probabilidade dos recortes ou interpretações de dois ou mais sujeitos em interação coincidirem é praticamente nula, visto que os vários participantes nunca podem assumir exatamente o mesmo papel. Portanto, os parceiros de interação, através de suas ações, podem lançar um recorte ou interpretação diversa, resultando no confronto e necessidade de negociação de novas significações as quais, por sua vez, irão reestruturar o contexto e a rede de significações do sujeito e dos demais parceiros. Desta forma, segundo esta visão de desenvolvimento, não cabe uma perspectiva evolutiva em um sentido sempre ascendente. A construção de significações por parte do sujeito ocorre em negociações dinâmicas e permeadas por crises, que determinam, sempre, a perda de outras possibilidades, por vezes até então existentes, ou que não chegam a se efetivar.

Entendemos, ainda, que essa rede de significações não é abstrata, mas bastante concreta, encontrando-se impregnada e estruturando o ambiente, suas funções e as relações sociais construídas a cada momento. Está, também, inscrita no sujeito, podendo estar expressa no próprio corpo, em suas sensações, na palavra, no gesto e na postura, veículos de formas de sentir, perceber e agir. Além disso, outros elementos, como por exemplo uma corrente de ar, a luminosidade de uma sala ou alguns sons da natureza, têm o suporte de sua inscrição mais externa ao sujeito, embora sejam sempre significados por ele e pela cultura. No caso do recém-nascido, cuja experiência de vida é ainda pequena e recente, o suporte pessoal básico é mais de caráter biológico. Porém, mesmo este é interpretado e significado através das ações e reações entre o bebê e os outros com quem interage. Nessas interações, a depender dos elementos que compõem a rede, certas possibilidades de significação são maiores do que outras e é através delas que se constroem os significados, tanto para aquele bebê, como para seus parceiros.

Desta forma, uma boa organização do berçário em termos de espaço, objetos, rotinas, favorecendo as ações e interações dos adultos e crianças, em um ambiente afetivo e acolhedor, evoca na mãe uma sensação boa e, possivelmente, traz à tona boas percepções com respeito a deixar seu filho na creche. Também, quando coloca seu filho no chão e o vê olhar interessadamente para um bebê ao lado, esticando a mãozinha em sua direção,

sorrindo e vocalizando, a mãe pode sentir-se capturada por uma emoção positiva, que a faz mais alerta para elementos positivos da creche. Mas, se já saiu de casa angustiada, tendo dormido mal, ou em conflito com os familiares que lhe dizem que "*mãe que é mãe não deixa seu filho na creche*" (Rosemberg, 1982) e, ao chegar para buscá-lo, encontra-o chorando ou com febre, podem ser destacados elementos mais negativos de sua rede de significações, que a colocam em outra posição ou papel discursivo. Essa sua posição pode ser modificada, por exemplo, através de uma conversa com a educadora, de um gesto de apoio do marido, ou agravada através de críticas de familiares ou amigos.

Deste modo, conforme o momento, o contexto e as características pessoais dos sujeitos em interação, certos elementos adquirem maior relevo na emergência de novos significados. Assim, uma mãe que leva seu filho na creche tem seu papel redefinido, naquele ambiente. Deixa de ter como destaque seu papel de mãe (enquanto cuidadora e educadora), compartilhando-o temporariamente com outras pessoas. Por outro lado, em casa, por exemplo, essa mesma mãe desempenha vários papéis (como esposa, mãe, filha, aluna, etc.), cada qual sendo destacado de forma diferente, a depender do ambiente e da hora do dia, do parceiro de interação, das necessidades e desejos. No fluxo das interações, diferentes elementos alternam-se quanto à sua relevância, transformando a trajetória das significações e das próprias ações.

Constrói-se, desta forma, a consciência individual, formada pela impregnação da pessoa pelo conteúdo semiótico historicamente criado por grupos sociais organizados, com os quais se relaciona. Os signos em geral, e a linguagem dentre eles, são apropriados através da interação com parceiros diversos – cada um com recursos sócio-históricos de ação e nível de desenvolvimento diferentes – em práticas sociais diversas, onde os indivíduos confrontam os significados que atribuem às situações e às suas próprias ações.

O comportamento é, portanto, um fluxo contínuo, recortado, interpretado, significado pelo contexto, pelas próprias ações, pelas ações do outro e pela situação, sendo continuamente constituído e transformado, ao mesmo tempo que constitui o outro e a situação. Nesse processo, ocorre uma contínua transformação da rede de significações, enquanto constituem-se, reciprocamente, a subjetividade e os conhecimentos de cada indivíduo.

Concluindo

Possibilidades de Avanços e Limites

Ao tentar explicar e apreender a complexa realidade do desenvolvimento humano, recorreremos, como já apresentado ao longo deste artigo, à metáfora de rede, na qual encontram-se envolvidos inúmeros elementos de ordem diversa e em contínua transformação. Aprofundar os conceitos envolvidos na rede de significações, bem como investigar as inter-relações entre seus diversos componentes, são alguns dos nossos principais desafios e objetivos atuais.

Nesse sentido, entendemos que interlocutores são fundamentais, pois nos possibilitam comparações e confrontos que, numa dinâmica de filiação e distanciamento, provocam-nos uma melhor delimitação e refinamento teóricos. Autores como Bronfenbrenner (1977), Levy (1993), Maturana e Verden-Zöller (1997) e Machado (1996) são especialmente interessantes neste processo e momento, uma vez que também trabalham com modelos de redes ou de sistemas.

Além disto, algumas outras questões nos são apresentadas: A quais outras teorias ou conceitos teóricos nos aproximamos? Qual é o peso das determinações sócio-históricas e dos componentes individuais nas modificações e persistências no processo de desenvolvimento humano? Quais as limitações dessa nossa perspectiva e as possibilidades de contribuição na interpretação de situações de crise e/ou mudanças envolvidas em outros contextos?

Procurando responder estes e outros questionamentos, alguns novos projetos começam a ser desenvolvidos. Em uma linha de continuidade de investigação das questões suscitadas pelas pesquisas relativas à inserção de bebês na creche, um dos trabalhos tem por objetivo investigar e esclarecer melhor o papel da matriz e sua relação com os demais elementos, dentro da rede de significações (Amorim, 1997b).

Entendemos, ainda, que uma estratégia para testar os limites de utilização da nossa perspectiva, exige a ampliação do leque de sujeitos, campos interativos, cenários e matriz sócio - histórica, que se diferenciem daquele presente nas questões relativas à creche. Nesse sentido, duas outras situações estão sendo propostas: 1) as mudanças e continuidades do desenvolvimento do comportamento infracional (Silva, 1998), contribuindo para melhor discutir as inter-relações entre os diferentes tempos (histórico, vivido, presente e futuro) e

a indeterminação/determinação no processo de desenvolvimento humano; 2) a inclusão da criança portadora de paralisia cerebral, na rede de educação infantil (Yazlle, 1997), que nos possibilitará uma exploração do duplo papel do meio (o de campo de aplicação de conduta e o de recurso de desenvolvimento), e uma melhor discussão do conceito de canalização (orgânica e cultural).

Essa ampliação de situações vem sendo considerada como positiva, pois acreditamos que uma diversificação dos contextos estudados proveja elementos heurísticos importantes para uma melhor elaboração da proposta teórico - metodológica a respeito dos processos de desenvolvimento humano.

Dessa forma, as pesquisas continuam se renovando em projetos que buscam aprofundar as análises realizadas a partir das primeiras investigações mantendo-nos sempre em constante reflexão sobre nossa perspectiva. Com certeza, as questões que nos colocamos são bastante complexas. Como garantir que a utilização da proposta da rede de significações, enquanto método de análise, esteja sempre intrinsecamente relacionada a um corpo teórico consistente? Como garantir a consistência teórico - metodológica com uma diversificação de situações e contextos, que pressupõem uma abertura para assimilação de conceitos inclusive de outras áreas do conhecimento?

Nossas questões nos situam em um estado ainda bastante embrionário na elaboração de nossa proposta e significam não apenas um desafio teórico e metodológico, mas principalmente epistemológico.

Referências

Amorim, K. S. (1997a). *Processo de (re)construção de relações, papéis e concepções a partir da inserção de bebês na creche*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP.

Amorim, K. S. (1997b). *Bebês com quadros orgânicos patológicos na creche: Rede de significados, mediadores das práticas de cuidados*. Projeto de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Amorim, K. S. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1998). *Emergence of meanings in the co-construction of mother – infant relationship* [Resumo]. Resumos de Posters workshops, XVth Biennial ISSBD Meetings (p. 313). Berna, Suíça: International Society for the Study of Behavioural Development.

Bakhtin, M. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Belsky, J. (1990). The "effects" of infant day care reconsidered. Em N. Fox & G. G. Fein (Orgs.), *Infant day care: The current debate* (pp. 3-40). New Jersey: Norwood.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

Campos-de-Carvalho, M. I. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). Importance of spatial arrangements for young children in day care centers. *Children's Environments*, 10(1), 19-30.

Campos-de-Carvalho, M. I., Meneghini, R. & Mingorance, R. E. (1996). Arranjo espacial e formação de pares entre crianças de 2-3 anos em creches. *Psicologia*, 27(2), 117-137.

Campos-de-Carvalho, M. I. & Mingorance, R. C. (no prelo). Zonas circunscritas e ocupação do espaço por crianças pequenas em creche. *Revista Interamericana de Psicologia*.

Campos-de-Carvalho, M. I. & Rubiano, M. R. B. (1996). Rede social de crianças pequenas em creche - Análise por proximidade física e atividade compartilhada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12(2), 129-136.

[Lilacs]

Clarke-Stewart, K. A. (1990). The effects of infant day care reconsidered: Risks for parents, children and researchers. Em N. Fox & G. G. Fein (Orgs.), *Infant day care: The current debate* (pp.61-86). New Jersey: Norwood.

Levy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Machado, N. J. (1996). Conhecimento como rede: A metáfora como paradigma e como processo. Em N. J. Machado (Org.), *Epistemologia e didática* (pp. 117-176). São Paulo: Cortez.

Maturana, H. & Verden-Zöller, G. (1997). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago do Chile: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.

Meneghini, R. & Campos-de-Carvalho, M. I. (1997). Arranjo espacial e agrupamentos de crianças de 2-3 anos em creche. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 7(1), 63-78.

NICHD (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. *Child Development*, 68(5), 860-879.

Oliveira, Z. M. R. (1988). *Jogo de papéis: Uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Oliveira, Z. M. R. (1995, Outubro). *Práticas discursivas nas interações de crianças pequenas. Algumas questões metodológicas e conceituais*. Comunicação apresentada na XXV Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto, SP: SBP.

Oliveira, Z. M. R. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). O valor da interação criança - criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 87, 62-70.

Oliveira, Z. M. R. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1994). Coordination of roles: A theoretical - methodological perspective for studying human interactions. Em N. Mercer & C. Coll (Orgs.), *Teaching, learning and interaction - Volume 3: Explorations in socio-cultural studies* (pp. 217-221). Madrid: P. del Rio.

Paula, E. A. T. & Oliveira, Z. M. R. (1995). Comida, diversão e arte: o coletivo infantil no almoço na creche. Em Z. M. R. Oliveira (Org.), *A criança e seu desenvolvimento: Perspectivas para se pensar a educação infantil* (pp. 85-104). São Paulo: Cortez.

Pino, A. (1995). Semiótica e cognição na perspectiva histórica-cultural. *Temas em Psicologia: Cognição e Linguagem*, 2, 31-40.

Roberts, I. (1996). *Out of home day care and health*. *Archives of Disease in Childhood*, 74, 73-76.

Rosemberg, F. (1982). Mãe que é mãe deixa seu filho em creche? *Psicologia Atual*, 3, 38-42.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Vitória, T. (1994). A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, IV(2), 35-40.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Vitória, T. (1995). *Relevância da investigação sobre desenvolvimento infantil para o aprimoramento da qualidade do atendimento educacional à criança de 0 – 6 Anos*. [Resumo] Resumo de Simpósio, 3º Ciclo de Estudos em Saúde Mental (pp. 10-13). Ribeirão Preto, SP: Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Vitória, T. (1996). Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche. Em M. I. Pedrosa (Org.), *Investigação da criança em interação social - Coletâneas da ANPEPP* (pp. 111-143). Recife: Editora da UFPE.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K.S. & Vitória, T. (1997). Integração família e creche - O acolhimento é o princípio de tudo. Em E. M. Marturano, S. R. Loureiro & A. W. Zuardi (Orgs.), *Estudos em saúde mental – 1997 do Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP* (pp. 109-131). Ribeirão Preto: USP.

Silva, A. P. S. (1999). *Mudanças e continuidades no desenvolvimento: Trajetórias de individuais envolvidos na prática de delitos*. Projeto de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Spink, M. J. (1996a). A incredulidade frente às metanarrativas - Polissemia e intersubjetividade no debate epistemológico contemporâneo. Em C. Passos (Org.), *Fonoaudiologia: Recriando seus sentidos – interfaces* (pp. 29-43). São Paulo: Plexus.

Spink, M. J. (1996b). O discurso como produção de sentidos. Em C. Nascimento-Schulze (Org.), *Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social – Coletâneas da ANPEPP* (pp. 37-46). Florianópolis: UFSC.

Thompson, R. (1990). The effects of infant day care through the prism of attachment theory: A critical appraisal. Em N. Fox & G.G. Fein (Orgs.), *Infant day care: The current debate* (pp. 41-50). New Jersey: Norwood.

Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's actions*. Great Britain: John Wiley & Sons.

Vitória, T. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). Processos de adaptação na creche. *Cadernos de Pesquisa*, 86, 55-64.

Vitória, T. (1997). *Representações de educadoras sobre as mães e famílias das crianças da creche*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Werebe, M. J. & Nadel-Brulfert, J. (1986). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática.

Yazlle, C. H. (1997). *A inserção da criança portadora de paralisia cerebral na creche ou pré-escola*. Projeto de Mestrado não-publicado. Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Recebido em 22.11.98

Revisado em 20.08.99

Aceito em 15.12.99

Sobre as autoras:

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira é Filósofa e Psicóloga Clínica, Professora Titular do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP) e Coordenadora do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI) da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Katia de Souza Amorim é Psiquiatra Infantil, Membro do CINDEDI, Mestre em Psicologia e Doutoranda no Programa de Saúde Mental da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP-USP) da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Atualmente está desenvolvendo Doutorado-*Sandwich* junto à *Clark University* (EUA), sendo bolsista da CAPES.

Ana Paula Soares Silva é Psicóloga, Membro do CINDEDI, Mestre em Psicologia e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

¹ Endereço para correspondência: Av. Bandeirantes, 3.900, Ribeirão Preto, 14040-901. Fone: (16) 6023791, Fax: (16) 6232792. *E-mail*: mcferre@usp.br

² Esta linha de pesquisa tem sido desenvolvida por toda uma equipe do CINDEDI à qual gostaríamos de reconhecer como co-autores deste trabalho. Agradecimentos especiais a Zilma M.R. de Oliveira e Mara Ignez Campos de Carvalho.

³ As autoras agradecem os financiamentos recebidos da FAPESP, CNPq e CAPES.