

VOCÊ NÃO TEM MOTIVO PRA CHORAR - CONVERSAS SOBRE O CHORO DAS CRIANÇAS NAS CRECHES

Núbia Aparecida Schaper **Santos** – UERJ

Agência Financiadora: FAPERJ

Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — "Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim..."; Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados.
(Guimarães Rosa)

Introdução

A terceira margem do rio traz o paradoxo. Por isso, foi escolhido para abrir o texto e trazer para o cenário da afetividade e das emoções a perspectiva da psicologia sócio-histórico-cultural, que entre as duas margens teóricas da psicologia da época, tenta a travessia ao instaurar outro modo de pensar a cultura, a história, o humano.

Essa escrita é motivada por uma inquietação: saber quais são os significados compartilhados e os sentidos reconstruídos sobre o choro das crianças pelo grupo de coordenadoras das creches públicas de um município de Minas Gerais. Decorrem dessa inquietação tantas outras: que lugar existe para a criança manifestar suas emoções, entre elas o choro, nas creches públicas do referido município? Como o choro aparece na cena discursiva e no cotidiano das creches? Lidar com o choro pode revelar uma concepção de infância, de educação e da relação criança-criança/criança-adulto das coordenadoras?

Para dar contorno às questões levantadas foram realizadas sessões reflexivas entre 2008 e 2011, com quinze coordenadoras pedagógicas de creches públicas, perfazendo um total de dez sessões reflexivas, tendo duração de quatro horas cada uma.

As sessões reflexivas, neste trabalho, são traduzidas, conforme Magalhães (2004, p. 82), como espaços de construção de sentidos com vistas a construir significados mais ou menos estáveis dentro de uma comunidade semiótica, no nosso caso, o grupo de coordenadoras. Logo, a sessão reflexiva é o lócus, por excelência, da zona de desenvolvimento proximal - ZDP, como espaço de vida, de confrontos e conflitos. As sessões foram organizadas a partir de quatro ações que operam,

concomitantemente, no nível da linguagem, e que propiciam o processo de reflexão: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Em linhas gerais,

descrever é compreendido como a palavra, a voz do ator sobre sua própria ação, conhecer suas ações; (...) informar envolve uma busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações; (...) o confrontar estaria ligado ao fato de o praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações, assim como suas ações, a um questionamento que busca compreender os valores que servem de base para o seu agir e pensar; (...) reconstruir está voltado a uma concepção de emancipação através do entendimento que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido (Magalhães, 2004, p. 72).

A partir das sessões reflexivas, busca-se a unidade indivisível entre teoria/prática, o que pode acontecer pela apropriação dos conceitos espontâneos em relação aos formais. Objetiva-se tornar os sujeitos participantes do processo de formação capazes de reconstruir suas práticas a partir da auto-consciência das mesmas. Portanto, o conflito promove “contextos para confrontação entre os conceitos provenientes da cultura popular e os conceitos científicos construindo um quadro para reflexão e crítica dos conhecimentos anteriores e de apropriação de novas significações” (Magalhães, 2004, p. 69). A consciência da ação rotineira possibilita refletir elementos que escapam aos saberes/fazerem na cultura institucional das creches, em função da falta de lucidez crítica ou pela obscuridade da visão que vê, mas não enxerga, tal como Saramago nos alerta em “Ensaio sobre a Cegueira”.

Será apresentado um núcleo de significação, construído a partir das sessões reflexivas. Esse núcleo foi constituído a partir de pré-indicadores e indicadores, conforme (Aguiar, 2006).

Sentidos e significados – entremeio – a palavra

Muito se tem dito sobre a incompletude da obra de Vigostki. O que pela própria natureza de sua epistemologia deixa abertura à espera do *nós* que a complete. Seria sempre inacabada por que não caberia para esse autor a forma fechada, mesmo que porventura tivesse vivido oitenta ou noventa anos, o que a torna atemporal, fora de um tempo/espço definidos. Por analogia, Konder (1992), ao visitar o filósofo alemão Marx, discute o futuro da filosofia da práxis no século XXI e sobriamente repudia as fórmulas simplistas de linhas extremadas que renegam ou endeusam aquele pensador.

O pensamento que provém de Marx e que, mal ou bem, atravessou o século XX combatendo não tem nenhuma chance de sobreviver refugiado em universidades ou em institutos científicos; e também não tem nenhuma possibilidade de resistir à autodissolução se renunciar ao rigor teórico, realizar um *sacrificium intellectus*, abandonar as exigências da reflexão e tornar-se instrumento de alguma seita (p. 133).

O diálogo permanente e plural dos marxistas com outras correntes de pensamento, iluminando suas convergências e divergências pode sinalizar um futuro promissor para a filosofia da práxis no século XXI.

No caso de Vigotski, a conversa com outros autores é uma possibilidade de revigorar a teoria, como é caso das conversas com Bakhtin no tocante à questão da linguagem (Werstsch, 1991). Para Vigotski (2008), é no discurso e pelo discurso que se elabora o conhecimento. Para Bakhtin/Volochinov (1988), a consciência humana é constituída pela linguagem e desenvolvimento no contato social. Para ambos, a linguagem não é uma categoria dada *a priori*. (Smolka, 2000).

Na perspectiva dos dois autores, o que chega à consciência individual vem do mundo exterior a partir de relações da atividade sócio-cultural. Depreende-se disso a ideia de que o meu lugar no mundo é constituído pelo olhar e mediação dos outros, conforme tomo consciência de mim. Esta é uma discussão que se materializa principalmente a partir da concepção semiótica de Vigotski e da visão dialógica de Bakhtin/Volochinov.

Somente nos últimos anos antes de sua morte, Vigotsky, de fato, propõe pensar a consciência com enfoque sócio-histórico-cultural. Nessa conjuntura, aparece um dos maiores legados de seu construto teórico: *a consciência é sempre consciência socialmente mediada por alguma coisa* (1999). O indivíduo reconstitui ativamente a realidade e interfere nela fabricando uma versão diferente da realidade externa e da própria vivência simbolizada na palavra. Entre o objetivismo e o subjetivismo, Vigotsky propõe a terceira via – a consciência é produto/processo.

As condições materiais determinam a consciência. É a consciência uma característica exclusivamente humana. Internalizamos a significação sobre as coisas e não as coisas em si a partir das relações sociais. A afirmação acima tem como substrato a ideia de que

a história, para Marx, é a totalidade viva, sensível, contínua, indivisível da existência humana, o complexo mas descritível processo de desenvolvimento sob condições definidas. Sua metodologia é histórica e não meramente

dialética na medida em que esta concepção de história (...) não explica a prática a partir da ideia, mas explica a formação das ideias a partir da prática material (Marx e Engels, 1974, p. 58)

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1988) aponta a necessidade de escrever sobre as relações entre linguagem e sociedade. Interessa-nos a valorização da fala e da enunciação como natureza social e não individual: “a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, o que por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (Bakhtin/Volochinov, 1988, p.14).

Em “Estética da Criação Verbal” (2003, p. 261), ele afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Em decorrência disso, adoto neste trabalho, a concepção de linguagem como prática discursiva, “como produção simbólica que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, por sua vez, constitui essas práticas” (Brait, 2009, p. 72). Para Bakhtin (1988), o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaço de encontros de constituição de subjetividade, pela constituição de sentidos. Assim, “as palavras são tecidos a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (p.14).

Para Bakhtin, todo signo¹ é ideológico, toda mudança social, cultural e histórica é mudança de signo, que reflete, na linguagem, as estruturas sociais. Por isso, é a linguagem o local da materialização da ideologia.

O signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados. Ora todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a ideologia do cotidiano, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (Bakhtin, Volochinov, 1988, p. 16)

A consciência individual só se torna consciência na medida em que há interação social entre outra consciência. Da mesma maneira é a constituição de um signo, sendo

¹ Signos podem ser entendidos como objetos materiais do mundo que recebem função no conjunto da vida social, advindos de um grupo organizado no decorrer de suas relações sociais, e passam a significar além de suas próprias particularidades materiais. (Bakhtin/Volochinov (1995).

eles o substrato da consciência. Assim, para Bakhtin, “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (Bakhtin, 1988, p. 35).

Assim, se a consciência não é dada *a priori* e sim constituída nas relações sociais, históricas e materiais, ela está na concretude da linguagem e em todas as suas formas (alienadas, revolucionárias), trata-se sempre da consciência coletiva, construída e compartilhada socialmente. Pode-se dizer que o que constrói a consciência é a linguagem. Por isso, na perspectiva de Aguiar (2000)

para compreender a gênese da consciência, é necessário analisar os processos de internalização da linguagem. Se a gênese da consciência reside na compreensão da atividade significativa - atividade de transformação mediada e instrumental do meio - chega-se ao significado da palavra como unidade de análise da consciência, visto conter as propriedades do todo, elementos constitutivos e inseparáveis: o pensamento e a linguagem (p.132).

Assim, afirmamos que é a partir da consciência das ações que a reflexão crítica é possível e é a partir da reflexão que se dá a emergência de uma nova consciência capaz de permitir ao sujeito ser protagonista (autor/autora) de sua história. A atividade de significar é uma expressão fundamental da atividade revolucionária e inseparável da capacidade humana. “O jogo revolucionário de criar novos significados é que mostra a atividade social da linguagem/pensamento através da névoa da ausência de significado social e metafísica” (Newman e Holzman, 2002, p. 69)

Vigotski (2008) nos traz a ideia do significado como critério da palavra e acrescenta que o significado de uma palavra revela uma ligação estreita do pensamento à linguagem. E, por isso, é improvável assegurar se se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento.

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (p. 151).

O seu *insight* teórico em divergência aos estudos linguísticos da época sobre o significado das palavras foi exatamente revelar que na transformação histórica da linguagem, a natureza e a estrutura do significado mudam. São formações dinâmicas. “Se os significados das palavras se alteram em sua natureza intrínseca, então a relação

entre o pensamento e a palavra também se modifica” (Vigotski, 2008, p.156). Isso mostra que esta relação é flexível porque o pensamento não se expressa apenas pela palavra, mas é a partir dela que ele se manifesta.

Interessante perceber a distinção que Vigotski (2008) faz entre *sentido* e *significado* da linguagem verbal. Para ele, há o predomínio do sentido de uma palavra sobre o seu significado, alicerçado na perspectiva do psicólogo francês F. Pauhlan.

Segundo ele, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (p.181)

O significado é, portanto, a unidade de análise mais reduzida do pensamento verbal. Esta sequência de ideias abre um sem número de possibilidades para pensarmos a palavra e não por acaso, Vigotski finaliza “Pensamento e Linguagem” com a seguinte frase: “uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (2008, p. 190). A partir disso ele abre inúmeras possibilidades de apreensão dos *sentidos* e *significados* da própria palavra. O que também pode ser observado por analogia em um trecho da obra de Bakhtin/Volochinov (...) a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (...) a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (1995, p. 36-8).

Bakhtin (2003, p. 291) está convicto de que “cada palavra da língua tem ou pode ter por si mesma um tom emocional, um colorido emocional e, por conseguinte, uma entonação expressiva inerente a ela enquanto palavra”. Esta convicção nos coloca diante da inter-relação das palavras *necessidade* e *motivo* para a compreensão da categoria sentido.

A categoria necessidade diz de um “estado dinâmico, de mobilização do sujeito e que se constitui na relação histórica do sujeito com o mundo social (...) Os motivos, ao mesmo tempo em que geram sentidos, os mantêm de forma camuflada” (Aguilar, 2006, p. 66-7). Observemos, então, que a necessidade e a motivação são constituídas nestas relações, são capazes de nos afetar na busca por significados que nos satisfaçam e, novamente, nos motivem. Portanto,

Significado e sentido são momentos do processo de construção do real e dos sujeitos, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos. Jamais poderão ser considerados e, assim, apreendidos dicotomicamente. Desse modo, será por meio da categoria mediação que construiremos as possibilidades de acessá-los, de apreendê-los na sua singularidade, totalidade e complexidade, em sua unidade dialeticamente contraditória (p. 60).

A citação da referida autora indica-nos um campo profícuo para a sustentação metodológica deste trabalho. A partir das categorias de *sentido* e *significado* é possível pensar nos *núcleos de significação*. A palavra que se torna comportamento deixa de ser enunciação dirigida a alguém. O que era resposta vira reação. A palavra tornada comportamento perde sua possibilidade de sentido; se o sentido é excluído a que então conduz a pesquisa, senão à confirmação dos seus próprios pressupostos? (Amorim, 2004, p.17).

Os Núcleos de Significação e a questão do choro das crianças na creche

Na busca por compreender como ocorreu o compartilhamento de sentidos e significados entre as participantes da pesquisa, foram selecionados alguns excertos a partir da composição de cinco núcleos significação. Para efeito desse trabalho, analisaremos um desses núcleos.

Você não tem motivo pra chorar - Qual o motivo de você estar chorando? - Diversos olhares para o choro da criança.

Para analisar os diversos olhares sobre o choro da criança escolhi 14 indicadores que compõem o primeiro núcleo de significação. Intencionalmente, partimos de duas expressões manifestadas por Eliana (SR X), que desde o início, quando o choro da criança configurou-se como tema de estudo da tese, mostrou-se afetada por este assunto. A expressão: *você não tem motivo para chorar* foi recorrentemente verbalizada como uma intervenção utilizada por elas (coordenadoras/diretoras) e pelas educadoras.

Igual ela falou né: “não tem motivo para chorar!” Nossa, quantas vezes a gente já ouviu os profissionais falando isso. Ai a gente começa a refletir e a gente vê como que a gente tem que ter o momento realmente na creche para gente estar discutindo essas coisas. Porque são coisas que a gente acha que é bobeira, que passa batido no dia a dia, mas são coisas que vão refletir no trabalho. (Soraia – SR VIII)

O excerto acima, enunciado por Soraia, confirma tal assertiva quando remete à necessidade de discutir esta questão no interior da creche. A expressão: *qual o motivo de você estar chorando?* traz um elemento semântico novo na organização discursiva da coordenadora. Isso porque a palavra **motivo** pode significar, de acordo com o dicionário Houaiss: 1. causa, razão e também 2. que move ou serve para mover. Esta palavra significada na fala da mesma pessoa traz conotações diferentes e ganha outro sentido de uma mudança de olhar para o choro. Na primeira expressão **motivo** aparece como causa, que não deveria existir. A criança que chora não deveria fazê-lo porque não tem motivo. Na segunda expressão, a criança que chora o faz porque foi movida a fazê-la e a interrogação na frase busca uma compreensão para o choro. Na referida fala, Soraia enuncia para o grupo que a nossa ação é muito maior do que pensamos, as implicações dessas ações na creche são muito maiores do que supostamente imaginamos.

É, se o choro é visto como uma manifestação da linguagem, aquela discussão que você fez também, qual é a concepção de linguagem que nós estamos falando dentro da creche. Outra frase, que assim eu... de vez em quando uso, e fico muito preocupada com ela porque foi uma reflexão nossa também é “Você não tem motivo pra chorar”. Eu ainda não consegui tirar ela do meu vocabulário, aí eu tento mudar... pra gente ver como é o impacto né, o estudo que nós fizemos, aí é impressionante como vem na minha cabeça, aí eu já mudo “Porque você está chorando?”, “Qual o motivo de você estar chorando?”. Eu procuro não usar o “porque você não tem motivo...”. Porque eu entendo, mas é habitual, é força do hábito, mas a gente sabe que ele tem um motivo, só que aparentemente você não está vendo o motivo dele, mas é uma coisa que eu ainda não consegui tirar, mas eu sei que eu devo tirar, eu sempre tento inverter, eu reflito momentaneamente ali, rápido, repentinamente (Eliana – SR X).

Além do deslocamento dos sentidos, vimos também o movimento de apropriação dos conceitos científicos, tipicamente verbalizados nas sessões em que o entrecruzamento da teoria/prática revela-se. Quando Eliana se apropria da expressão: **o choro como uma manifestação da linguagem**, revela a internalização de novos sentidos para o choro, por meio de novas organizações discursivas construídas coletivamente, no fluxo discursivo enunciado entre elas.

A fala de Eliana remete ao momento de síntese do que foi vivenciado nas sessões anteriores. Em um processo de reconstrução de suas práticas, a coordenadora expõe para o grupo a reflexão. As perguntas que ela se fez, os modalizadores discursivos utilizados indicam que a mobilização interna em que ela retoma o seu agir, lhe permite uma compreensão diferente de sua prática.

Vigotski (2008) lembra que a formação de conceito é mais do que “a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento” (p. 104).

Cada novo conceito tem como base um conceito anterior. Os conceitos científicos não deixam de influenciar o nível de formação dos conceitos espontâneos “pelos simples fato de que não estão encapsulados na consciência, não são separados um dos outros por uma muralha intransponível, mas estão em processos de interação constante que devem redundar, inevitavelmente, em generalizações” (Ibiapina, 2007, p.47).

Assim, o fluxo semântico de uma dada comunidade semiótica (a universidade – a pesquisadora) atravessa ou penetra em outra comunidade semiótica (as experiências da creche – as coordenadoras/diretoras). No fenômeno de intersecção entre essas instâncias possivelmente as experiências não serão iguais para as duas comunidades. Por isso, Bakhtin (2003, p.292) afirma que “só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós”.

O excerto a seguir mostra a concepção de Lúcia quando esta diz que o choro da criança na creche serve para chamar atenção. Esta é uma fala que encerra um significado que circula historicamente e socialmente no imaginário popular, configurando-se como um saber construído no interior de vivências e experiências. Interessante notar que a expressão do choro como uma forma de **chamar atenção** vem ao encontro do que Wallon diz sobre a emoção mobilizar o outro. Isso é possível inferir a partir do momento em que nos apropriamos e dominamos instrumentos de origem social, pois a linguagem e os diversos sistemas simbólicos possibilitam ultrapassar o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta. Portanto, de fato, o choro, expressão da emoção é a ferramenta de sua própria sobrevivência na medida em que, ao mobilizar a reação do outro, essa comunicação não-verbal dá suporte à constituição do psiquismo humano (Wallon, 2007).

*porque se a criança chora, ela pede socorro, o socorro é de **um sentimento que ela não consegue identificar**, quando a criança chora é porque ela sente alguma coisa e não consegue nomear aquilo, então **o choro é uma forma de chamar atenção**. (Lúcia - SR I)*

Interessante observar que, na mesma sessão reflexiva, a contrapalavra do João permitiu construir outros sentidos para a causa do choro. Após a argumentação dele, descrita a seguir, outras palavras surgem, diferentemente da proposta de apresentar uma causa única para a questão do choro da criança. Isto é, a contrapalavra foi um disparador para que outras construções fossem feitas baseadas na palavra, “que está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 1988, p. 88). Se ouvir e falar são movimentos de uma mesma atividade, nossas respostas são formuladas a partir da relação com a alteridade. ”Desta forma é que construo a compreensão ativa e responsiva (...) a palavra já é alheia mesmo ainda não tendo sido incorporada pelo outro” (Covre; Nagai; Miotello, 2009, p. 24). Os dois excertos a seguir contemplam essa inferência.

*O que a gente fez numa síntese aqui do que está escrito é que a estratégia de interação da professora com aquela criança que demandava carinho ela foi talvez assim equivocada. O recurso que ela usou, porque com esse recurso **ela valorizou a dimensão cognitiva do outro**, montando um discurso que é uma questão cognitiva com fundamento moral, com uma criança de dois anos. Um ser que está num estágio de desenvolvimento que privilegia, **uma criança de 2 anos privilegia o que? Interações afetivas concretas, sensório-motricidade** e dentro de uma visão se falar aqui e no caso dessa ação dela ela esqueceu que a criança naquele momento não se vai modificar com o discurso, mas ela demandava o carinho, dê o carinho. Então a maneira que ela usou de instrumental de interação foi incompatível com a idade da criança né...(João - SR I).*

*Só para desfazer um **mal entendido** que eu senti na fala do João, João eu não disse que foi só uma questão do outro não, eu falei que foi uma série de fatores: é a questão do outro, é a **necessidade da educadora, é a necessidade dela em ver o choro tá, não foi só a questão de calar a criança no sentido do outro não**, mas da série de **fatores que ocorrem em função daquela cena** e até da própria criança também, da gente se incomodar com o choro da criança e saber que é um choro de sofrimento. (Lúcia – SR I)*

Quando Lúcia justifica a sua posição sinaliza, juntamente com a palavra de Eliana, a necessidade de se pensar outras maneiras de lidar com o choro da criança, inclusive considerando diferentes variáveis que interferem nessa situação. Assim, quando as expressões: **ver o contexto; considerar o desenvolvimento de uma criança de 2 anos privilegia interações afetivas concretas; observar fatores que ocorrem em função daquela cena**, emergem, há um entrecruzamento da teoria/prática em que a concepção de desenvolvimento da criança merece destaque. Os elementos verbais e extra-verbais constituídos pela comunidade semiótica trazem a necessidade de se desdobrar o olhar sobre o choro da criança. **Repensar em recursos não verbais, com**

forte ênfase cognitiva, para lidar com a criança que chorava incessantemente na cena descrita da sessão reflexiva I, conforme anexo III, confirma a ideia de Wallon ao afirmar que a emoção constitui-se como o primeiro recurso de interação com o outro, que antecede a própria representação simbólica. Por isso, muitas vezes, utilizar apenas o verbo não seja a melhor alternativa para lidar com situações em que o choro não foi contextualizado, tal como a assertiva da Eliana.

*Eu acho que a gente tem que **ver o contexto**, o que está por traz, o que está causando... (Laura – SR I)*

Destaca-se a necessidade de **ver o contexto** como a síntese de um processo em que as transformações e contradições materializam-se, afinal, **ver o contexto** significa ver para além daquilo que o choro traz ou observar **fatores que ocorrem em função daquela cena**. Isso requer distanciamento da cena para podermos ter consciência das ações já realizadas e, principalmente, o excedente da visão (Bakhtin, 2003) que possibilita “uma experiência de mim que eu próprio não tenho”.

Lúcia, ao dizer que educamos a criança do modo como fomos educados, a coordenadora diz da formação, dos valores e crenças que mobilizamos para atuar com a criança pequena:

*E a gente **quer educar a criança com aquele vício no qual a gente foi educada**, que a gente foi criada. (Lúcia – SR III)*

Esta frase traz em si uma consciência das ações internalizadas e pouco discutidas nos espaços de formação. Quando olhamos para a questão do choro das crianças na creche, fazemos isso com que lente, com que valores, crenças e saberes? Lúcia, nesse enunciado, sinaliza que o movimento de educar pode ser estéril, frio e, provavelmente, pode não caber em contexto nenhum, porque continuamos a repetir uma prática educativa que não está sintonizada com o contexto em que ela se encerra. A coordenadora traz também nesta enunciação uma reflexão que possibilite repensar o que se faz. Não se trata de mera crítica a respeito do que ela faz, trata-se, também, de uma visão crítica possibilitada pelo diálogo entre seus pares, que na incompletude do seu pensamento passou a adquirir um sentido próprio.

Vigotski (2008) faz uma afirmação interessante:

a atividade da consciência pode seguir rumos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de um pensamento ou de um ato. Acabei de dar um nó – fiz isso conscientemente, mas não sei explicar como o fiz, porque minha consciência estava concentrada mais no nó do que nos meus próprios movimentos, o como de minha ação. Quando este último torna-se objeto de minha consciência, já terei me tornado plenamente consciente. Utilizamos a palavra consciência para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente (p. 114)

Em contraposição ao argumento anterior está o excerto da Laura, que no afã de resolver e interpretar a questão do choro faz uma análise de que a criança precisa ser encaminhada para o atendimento psicológico, porque além de chorar demasiadamente pela ausência materna, a mesma confunde os papéis da educadora com o papel da mãe.

*Só para acrescentar a situação né, para vocês entenderem. Então quer dizer, ela está com ausência da mãe, **tá transferindo a figura de mãe para a recreadora** na sala né, então assim é todo um contexto que a gente está... **já vai encaminhar né, para um atendimento...** (Laura – SR I)*

Se costurarmos a fala de Laura da primeira sessão realizada à enunciação de Renilda, na oitava sessão, percebemos que chorar na creche adquire outros contornos. Se antes havia uma causa para o choro: a ausência da mãe e a confusão de papéis, em seguida, as próprias coordenadoras/diretoras reagem quanto à concepção de choro que aparece no texto escrito por mim e pelas bolsistas do grupo de pesquisa (sessão reflexiva – IX).

*Assim, lendo o texto, me pareceu, eu tentei me colocar de fora, como se eu não fosse uma coordenadora e não tivesse participado do grupo e tivesse lendo. **É difícil, mas, assim a idéia que me pareceu, é que a gente entende o choro somente como a maneira de manifestação de desprazer. E que as tanto as coordenadoras, quanto as educadoras tentam acalmar esse choro, não vê que tem que ver o entorno. E eu me lembro até que no dia que eu era a criança que estava chorando, uma de nós falou assim: “A gente focou a atenção para menina, mas olha só, as outras também estão precisando...”**(Renilda – SR IX)*

Decorre disso, analisando os dois excertos, um deslocamento de sentidos em relação ao que elas pensam sobre o choro. A partir da confrontação entre o texto escrito com base nas falas de 2008 com a fala delas em 2010, observamos uma mudança no

modo de pensar. Isto porque os significados, muito “embora sejam estáveis, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento” (Aguiar, 2006, p. 13).

Outra questão recorrente nas sessões reflexivas foi o olhar para o choro regulado pela comunidade externa à creche. Essa discussão emergiu na primeira sessão reflexiva de 2008 e se estendeu até a última sessão, realizada em 2011. As coordenadoras revelaram o incomodo do olhar do outro – a comunidade - em relação à criança que chora. O excerto a seguir traz uma reflexão interessante de Eliana sobre o referido tema.

E uma questão que ficou muito gravada pra mim, porque assim, porque por mais que eu já li, refleti, eu lembro muito das nossas sessões reflexivas, é a preocupação que a gente tem com o olhar da comunidade. Como é que essa pessoa tá vendo esse choro? Por mais que você estude o choro, acho que querendo ou não, é inerente essa preocupação. A pessoa da comunidade passa, às vezes você sabe que aquela criança é aceitável, tá dentro do padrão de limite, você sabe porque que ela está chorando, mas a gente acaba tendo essa preocupação, porque a comunidade às vezes não tem o mesmo olhar que a gente tem, então é uma questão que ficou muito forte pra mim e eu penso muito nisso, constantemente. E quando eu coloco essa questão eu penso no controle social também, o olhar do social para o trabalho da creche. A criança não pode chorar, como se a criança que não chora automaticamente está bem né, a comunidade muitas vezes tem essa visão né, as pessoas que estão no entorno, que não usam do serviço prestado pela unidade (Eliana – SR X)

Além da reflexão de Eliana, cabe também indagar: (a) o que significa refletir sobre o que a comunidade vai pensar? (b) o que esse choro pode desencadear? (c) e o que fazer com as outras crianças que também podem começar a chorar? (d) diante dessas várias tensões que são reais buscamos sanar o choro, perdendo a oportunidade de discutir com as crianças sobre o conflito que gerou o próprio choro?

De maneira geral, os olhares sobre o choro das crianças na creche dão pistas sobre a necessária articulação entre os próximos núcleos. Isso porque o primeiro Núcleo de Significação estabelece relações intrínsecas com as estratégias para lidar com o choro; com a ideia do controle do choro no contexto da creche; com a interface entre o choro e suas relações com a comunidade; com o choro, com a creche e com a família e, finalmente, com questões relacionadas à teoria/prática e com os impactos delas no interior das ações da/na creche.

Algumas considerações

No movimento das palavras, os sentidos e significados foram construídos, desconstruídos e reconstruídos para que a crise emergisse e desestabilizasse os nossos saberes. Da recusa e resistência à palavra do outro, as coordenadoras, no período de 2008 a 2011, foram gradativamente capturadas pela palavra nossa. No rastro da palavra alheia, o que estava escondido da consciência, ao ser reconhecido, permitiu a inversão da lógica e a invenção do simples.

Do lugar de pesquisadora, aprendi que as coisas não são exatamente como desejamos que fossem. As práticas descritas por elas, inicialmente atadas ao imaginário de que na Universidade somente produz teoria descolada da prática e, posteriormente, foi se (des) atando na mesma medida em que o tempo propiciou a consolidação de uma parceria baseada no respeito do que o outro diz e faz.

Escrever sobre o choro da criança na creche a partir do olhar das coordenadoras me fez ver a necessidade de mais estudos sobre o tema porque durante essa travessia, outras perguntas já se materializavam, sem que o caminho pudesse ser desviado. A análise das práticas discursivas mostrou-me que a linguagem traz possibilidades para a compreensão e a transformação do contexto no qual estamos inseridos. A proposta de descrever, informar, confrontar e reconstruir, na perspectiva do que tentei fazer, durante as sessões reflexivas, possibilitou saber sobre o choro da criança o suficiente para desejar saber mais.

As conversas com as coordenadoras trouxeram, a meu ver, a necessidade de se pensar o desenvolvimento da criança e as manifestações do seu comportamento em situação coletiva. Se Wallon revela que o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos, é importante que pensemos em maneiras de considerar esse elemento no ato de cuidar/educar a criança na creche. O processo de socialização é de crescente individualização. Como conjugar o processo de individualização em um ambiente coletivo?

Por esta análise, concordei com Soraia, uma das coordenadoras, quando disse, na quinta sessão reflexiva, que seja qual for a modalidade de formação uma coisa é certa, a prática é conteúdo que temos que estudar. Lúcia, outra coordenadora, também me ensinou sobre a escrita, quando propusemos, na primeira sessão reflexiva, ainda sem intencionalidade de saber sobre o choro, que elas descrevessem uma cena do cotidiano da creche. Disse ela: li um livro sobre os Griôs, pessoas treinadas desde que nascem

para memorizar a história do seu povo, lá não há a linguagem escrita. Se formos reduzir a linguagem escrita, como temos a mania de fazer, aquele livro não poderia ser escrito, aquele povo não poderia existir, aquela história não poderia ser recuperada. Isso mostra para a gente que a escrita não é a verdade, a escrita não captura tudo o que a gente tá dizendo. Por isso, como disse Clot (2006), cada um de nós está repleto de possíveis não realizados.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria J. **Reflexões a partir da Psicologia Sócio-Histórica sobre a categoria “consciência”**. Cadernos de Pesquisa. n. 110, p. 125-142, julho/2000.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: Aguiar, Wanda Maria Junqueira. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALFANDÉRY-GRATIOT, Hélène. Tradução: Patrícia Junqueira. **Henry Wallon**. Recife: Massangana, 2010.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail; Volochinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **O Freudismo: um esboço crítico**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRAIT, Beth. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

CLOT, Yves. **Vygotsky: para além da Psicologia Cognitiva**. In: proposições, v 17, n2, maio-agosto, 2006. p. 19-29

CONTRERAS, Jose. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: AGUIÑO, Júlio Groppa; ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A trama: o significado da docência. In: IBIAPINA, Ivana M. L. M.; FERREIRA, Maria Solonilde; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007

KONDER, Lenadro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

LIBERALI, F.C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos filosóficos: teses sobre Feuerbach (MARX) e Ludwing Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã (ENGELS)**. [tradução de Carlos Grifo]. 3 ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 1974.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. Magalhães (org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

NEWMAN, Fred; Holzman, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2002

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. Cadernos Cedes: Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. Campinas, 2000.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERTSCH, James V. **Voces de la Mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción Mediada**. Ed: Visor, Madrid, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOSTKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4ª ed. São Martins Fontes, 2008.