

# A Interacção de Tutela Mãe-Criança: Processos Interindividuais e Intra-individuais (\*)

ZILDA FIDALGO (\*\*)

A problemática do trabalho que apresentamos a seguir, insere-se na discussão do papel das interacções sociais nas construções cognitivas individuais, e particularmente das interacções adulto-criança, no desenvolvimento.

Na linha do pensamento de Vygotsky, M. Cole (1985) afirma que o desenvolvimento é o processo de aquisição da cultura e dos processos cognitivos do adulto normal, enquanto transformações interiorizadas de padrões de interacção social dominantes.

A interacção de tutela adulto-criança, ou entre uma criança que sabe e outra que não sabe, ou que sabe menos, adquirem um papel importante neste processo de apropriação.

Nesta perspectiva, partimos de dois pressupostos teóricos de base, enunciados por Vygotsky:

O **primeiro** diz respeito à lei geral do desenvolvimento, segundo a qual todas as funções psíquicas superiores (o pensamento, a atenção voluntária, a memória lógica) se desenvolvem a partir da transformação dos processos interindividuais em processos intraindividuais, ou seja da transformação dos processos interactivos em procesos individuais, ou internalização.

(\*) Comunicação apresentada no VI Colóquio «Psicologia e Educação», ISPA, Outubro de 1991, e realizada no âmbito do D.E.A. em Psychologie de l'Éducation, Université de Provence/ISPA.

(\*\*) Assistente, ISPA.

O **segundo** pressuposto teórico diz respeito ao conceito de zona de desenvolvimento potencial. Esta zona é definida como a diferença entre o nível de desenvolvimento actual da criança determinado pela resolução independente de problemas, e o nível superior de desenvolvimento determinado através da resolução de problemas sob a tutela de um adulto ou em colaboração com outra criança mais capaz.

Quanto ao primeiro pressuposto teórico, e tal como assinalaram Wertch e Stone (1985), não existindo identidade entre estes processos externos, presentes na interacção, e os processos internos, nem transferência da actividade externa para um plano de consciência pré-existente, o problema que se põe é saber, ou perceber, quais os processos em jogo na transformação destes processos interactivos em processos intrapsíquicos ou internalização.

Segundo Vygotsky este processo de internalização diz respeito a processos de ordem social e a sua análise é sobretudo baseada nos mecanismos semióticos, em particular a linguagem, que mediatizam o funcionamento social e individual, isto é, os mecanismos e instrumentos que tornam possível a comunicação e o pensamento.

Neste sentido as interacções sociais adquirem um papel intrínseco às construções cognitivas

individuais. Assim, as interacções e significações sociais deixam de ser consideradas como factores que agem sobre o desenvolvimento, mas fazem parte desse mesmo desenvolvimento.

Neste contexto a interacção de tutela mãe-criança adquire uma importância particular porque faz parte do primeiro sistema educativo da criança, pelo qual esta é introduzida na cultura do seu grupo social.

A análise genética das interacções de tutela mãe-criança é justificada pelo facto de apenas ser possível compreender muitos aspectos do funcionamento mental<sup>1</sup>, se compreendermos as suas origens e as transformações que vão sofrendo.

Com efeito os saberes e saberes-fazer adquiridos pela criança na interacção com o adulto são de início adquiridos em contextos altamente estruturados, ou seja, a maior parte dos acontecimentos sociais em que as crianças participam são dirigidos e os seus objectivos são estabelecidos pelos adultos, e as crianças funcionam sob o seu controle.

Quando uma criança participa com o adulto numa actividade culturalmente organizada, como uma situação de resolução conjunta de problemas, o processo pelo qual esta consegue adoptar o papel do adulto passa pela transferência do controle e da responsabilidade pelo cumprimento da tarefa.

Para que essa transferência de responsabilidade seja possível é necessário que o adulto e a criança consigam chegar a uma partilha sobre a definição/significado da situação proposta, para que a comunicação seja possível.

É, então, necessário que entre o adulto e a criança se criem níveis de intersubjectividade que tornem a comunicação possível. Diz-se que há intersubjectividade quando os interlocutores partilham pelo menos um dos aspectos da definição da situação. Uma situação interactiva pode então caracterizar-se por vários níveis de intersubjectividade, desde a ausência à partilha total (Wertsch, 1985).

Quando dois interlocutores, neste caso, a mãe e a criança, entram em situação de interacção

e de discurso, um objecto, uma situação ou um acontecimento, são susceptíveis de ser interpretados de formas diferentes; o discurso serve para impor uma interpretação particular e cria uma realidade social temporariamente partilhada.

Ora, um adulto e uma criança na zona de desenvolvimento potencial podem enfrentar problemas mais ou menos graves para atingir o nível de intersubjectividade necessária à transferência de responsabilidade para a criança.

O desafio que se coloca ao adulto consiste então em este ser capaz de encontrar as formas mais adequadas que permitam criar níveis de intersubjectividade que tornem possível essa transferência, através da negociação de significados.

Este desafio é posto ao adulto desde as fases do desenvolvimento precoce da criança, e a existência de intersubjectividade é condição para que a interacção mãe-bebé seja bem sucedida, para que seja possível a partilha de atenção, de intenções e estados emotivos.

Por outro lado, este primeiro sistema educativo a que a criança está sujeita tem um carácter intuitivo, em que o adulto vai fornecendo à criança novos dados da situação num *timing* e em quantidades adequadas, que têm em conta as possibilidades da criança e a prepara para novas exigências.

As mães mudam igualmente as suas estratégias de intervenção em função da idade dos filhos, recorrendo a estratégias diversificadas em função da percepção que têm das suas possibilidades, funcionando sempre na zona de desenvolvimento potencial: as mães fazem permanentes desafios aos seus filhos para que ultrapassem o seu nível de desenvolvimento actual.

Em resumo, se o adulto faz permanentes desafios à criança para que ela se ultrapasse, e por isso se desenvolve, o adulto é também confrontado com outro desafio, como já foi afirmado, que consiste em encontrar as formas e os conteúdos que permitem criar níveis de intersubjectividade, ou seja, níveis de partilha de significados, que tornem possível a comunicação e o desenvolvimento.

O outro aspecto que caracteriza o nosso trabalho tem que ver com o papel das expe-

<sup>1</sup> Funcionamento mental e não cognitivo, de modo a integrar uma gama mais vasta de fenómenos psicológicos tais como as emoções e o self (Wertsch, 1985).

riências sócio-culturais dos pais, e em particular das mães, nas práticas educativas intuitivas que desenvolvem com os filhos numa situação de resolução conjunta de problemas.

Propusemo-nos estudar o que neste processo de práticas educativas intuitivas, processo não consciente mas portador de intencionalidade, pode ser considerado como resultante das experiências sócio-culturais das mães, e que, através de transformações internalizadas se torna parte das construções mentais da criança.

A experiência que as mães têm da escolaridade formal, é uma das variáveis sócio-culturais que nos parece mais importante na interacção de tutela mãe-criança.

Assim, as mães que apenas frequentaram o ensino obrigatório e cuja formação profissional não passou pelo ensino formal, terão experiências de aprendizagem em que as tarefas devem ser cumpridas com um mínimo de erros, dado que o «motivo» que determina a estrutura a sua actividade social é o trabalho, e não a instrução ou educação (Wertsch, Minick & Arns, 1984).

Pelo contrário, as mães que tiveram experiências educativas mais longas e cuja formação profissional passou pelo ensino formal, terão tido experiências de aprendizagem em que foram frequentemente encorajadas a envolver-se em tarefas que ainda não dominam, em que o erro é permitido, e cujo «motivo» determinante é a educação, organizada enquanto actividade autónoma.

Então, quando propomos uma tarefa à criança dizendo que a mãe vai ajudar, não podemos ter a certeza que a situação seja interpretada da mesma forma por mães com experiências sócio-culturais tão diferentes.

As diferenças nas interacções de tutela mãe-criança seriam devidas às diferentes interpretações da situação e estariam relacionadas com os sistemas de actividade de que as mães têm experiência, o que tem mais a ver com a organização social das actividades em que participam, do que com diferenças individuais no sentido restrito.

Para a análise destes processos de funcionamento interindividuais que permitem a transição para o funcionamento intra-individual, ou internalização, considerámos os

mecanismos semióticos que mediatizam essa transição.

Entre esses mecanismos considerámos a abreviação e a perspectiva referencial enquanto reguladores da acção da criança pela mãe (Wertsch, 1985).

Além destes, considerámos ainda outras funções de apoio, em particular no que respeita ao suporte afectivo, tendo em conta o que Bruner (1983) chama os «saber fazer» emocionais e afectivos, tais como a confiança em si, e que não sendo construções conscientes da criança têm um papel importante na sua integração social, e nas construções mentais da criança.

## 1. A TAREFA

A tarefa que propusemos às díades consistiu na construção de um encaixe de figuras geométricas e de puzzles em madeira.

Para a execução destas tarefas era fornecido um modelo.

A introdução do modelo permite, quer à mãe quer à criança, a partilha do objectivo final da tarefa, e portanto resta negociar os meios para o atingir.

O primeiro puzzle destinava-se a pôr os participantes à vontade.

Os dois puzzles seguintes apresentavam em princípio o mesmo nível de dificuldade.

A forma como o material está construído permite o *feed-back* imediato sobre a correcção do encaixe.

## 2. A HIPÓTESE

A nossa hipótese é que mães de meios socio-económicos desfavorecidos e com uma escolaridade mínima, terão uma representação da situação, ou da actividade, de natureza diferente em relação às mães de meios favorecidos e com uma escolaridade de nível universitário.

A hipótese complementar consiste em prever que se verificarão diferenças significativas em díades mãe-criança oriundas de meios sócio-culturais contrastados, em particular no que respeita à utilização de mecanismos semióticos,

a abreviação e a perspectiva referencial. Estas diferenças estariam ligadas à experiência sócio-cultural das mães.

As diferenças verificadas na comunicação/interacção entre a mãe e a criança, terão como consequência diferenças ao nível do funcionamento interno da criança, ou seja no processo de internalização, que irá traduzir-se pelo nível de responsabilidade/participação da criança na execução da tarefa.

### 3. A POPULAÇÃO

A nossa amostra é composta por 14 mães e 14 crianças, em que metade são oriundas de um bairro popular de Lisboa e cujas crianças frequentam uma instituição pré-escolar de solidariedade social (grupo 1). As mães têm a escolaridade mínima (4.<sup>a</sup> classe e ciclo).

O grupo 2 é constituído por mães e crianças de um bairro de classe média. As crianças frequentam um estabelecimento privado e as mães frequentaram, pelo menos, a universidade.

O corpus de análise foi constituído pela transcrição integral dos vídeos, incluindo comportamento verbal e comportamento não verbal.

A execução das tarefas exigiam, em princípio, que se obedecesse aos seguintes passos estratégicos:

- 1.<sup>o</sup> consultar o modelo
- 2.<sup>o</sup> apanhar a peça
- 3.<sup>o</sup> encaixar a peça

Todos estes passos se implicam mutuamente e só fazem sentido na relação que estabelecem entre si em função do objectivo final — complementar o puzzle.

Para determinar o tipo de regulação (directa ou indirecta) usado pelo adulto, analisou-se o conteúdo das instruções através da abreviação.

A abreviação é um mecanismo semiótico de carácter instrumental (Wertsch, 1985), que traduz a representação linguística de uma situação. Esta representação pode incluir todos os aspectos da situação ou apenas parte. Consideram-se directivas não abreviadas aquelas que podem ser cumpridas pela criança sem que seja necessário que ela compreenda o seu objectivo, e directivas abreviadas aquelas em que

não é chamada a atenção para a cópia e o modelo, mas que implicitamente o exigem.

As instruções não abreviadas, do tipo «agora pega na peça amarela», apontando para a peça no conjunto das peças, indicam que o comportamento da criança está a ser directamente regulado, não precisando esta perceber a função do modelo e da cópia para o executar.

As directivas abreviadas, por exemplo, no 2.<sup>o</sup> passo (apanhar a peça) «olha para este» (apontando o modelo), constitui uma regulação indirecta, visto exigir da parte da criança certo nível de inferência (tenho que escolher neste monte uma igual àquela, ou seja tenho que consultar o modelo).

Outro tipo de regulação indirecta, é demonstrado, por exemplo, quando a criança acaba um encaixe, e a mãe diz «E agora qual é a seguir...» (apontando para a cópia).

A regulação do comportamento da criança tenderá a ser tanto mais indirecto, até chegar a ser mesmo desnecessário, quanto o nível de intersubjectividade criado entre a mãe e a criança for mais elevado, quanto maior for a partilha do significado da situação, dos procedimentos e operações necessários à resolução da tarefa.

Por seu lado, o nível de autonomia da criança na realização da tarefa, permitirá perceber até que ponto se verificou uma transformação de processos interindividuais em processos intraindividuais.

A perspectiva referencial (Wertsch, 1985) diz respeito à identificação dos objectos sobre os quais os adultos pretendem chamar a atenção da criança. Um mesmo referente pode ser identificado por expressões de referência diferentes ou mesmo sinais não verbais.

A perspectiva referencial traduz assim o ponto de vista do falante e a quantidade de informação que este pretende incluir. Assim um objecto pode ser identificado pela cor ou forma, ou pelos dois. Ou então a perspectiva adoptada pode apenas introduzir uma informação mínima, apontando, utilizando deiticos não verbais.

A expressão de referência que contém o máximo de informação é a que dá informação sobre o contexto. Ex: Os círculos do encaixe do comboio podem ser designados por «agora

o vermelho» ou então as «rodas do comboio», ou o fumo, pode ser o «castanho» ou «o fumo do comboio»; ou só «aquela», «esta».

#### 4. RESULTADOS

Os resultados obtidos no que respeita à frequência de acções executadas pela criança sob regulação indirecta e auto-regulada, mostram que as crianças que fazem parte das díades do grupo 2 assumem a responsabilidade da tarefa significativamente mais vezes do que as crianças do grupo 1, em todos os passos estratégicos, excepto no primeiro, olhar o modelo.

Ou seja, as mães com níveis mais baixos de escolaridade têm uma forte tendência para tomar a seu cargo a responsabilidade da tarefa, deixando para as crianças as acções que julgam não pôr em risco a sua execução, como seja agarrar a peça para encaixar, ou então usam a regulação directa, diminuindo assim os desafios postos à criança.

Enquanto isto, as mães do grupo 2 preferem as directivas abreviadas, a regulação indirecta, chamando mais vezes a atenção da criança para o modelo e para o seu papel no desempenho eficaz e económico da tarefa. Como consequência verificou-se uma internalização de procedimentos e operações necessários à sua execução, que se traduziu numa elevada percentagem de acções auto-reguladas, quer dizer, executadas pela criança sem a intervenção da mãe.

Contudo nalguns passos mais difíceis, como, por exemplo, quando se tratava de procurar a orientação das peças, as mães do grupo 2 forneciam regulações directas, quando as regulações indirectas não conduziam a acções eficazes: isto quer dizer que estavam mais prontas a desdobrar as directivas iniciais noutras mais parcelares, por exemplo, chamando a atenção para as características da peça, da cópia e do modelo, fornecendo simultaneamente um modelo de resolução generalizável para outras peças.

Estas regulações directas tiveram como efeito uma maior percentagem subsequente de acções auto reguladas, mesmo quando para operações complexas.

Ora esta passagem para acções auto-reguladas só se compreende se existir um nível de intersubjectividade elevado atingido ao longo da interacção quanto à situação, ao seu objectivo e aos procedimentos para o atingir (completar o puzzle com a ajuda do modelo).

Quanto à perspectiva referencial, as mães dos dois grupos preferiram o uso de expressões cuja função é mais instrumental do que informativa, ou seja os desafios semióticos foram poucos, verificando-se o uso preferencial de deiticos verbais e não verbais.

As mães do grupo 1 preferem, contudo, deiticos não verbais. O uso do apontar, ao mesmo tempo que fornece uma informação mínima sobre o objecto para que pretendem chamar a atenção, assegura a execução correcta pela criança. As expressões comuns de referência foram igualmente acompanhadas de deiticos não verbais.

Contrariamente, as mães do grupo 2 usaram, a par das expressões comuns de referência, expressões informativas do contexto, que contêm o máximo de informação, constituindo novos desafios semióticos para a criança que, por vezes, foram acompanhadas de deiticos não verbais.

Quanto a outras funções da tutela as diferenças que nos parecem mais dignas de nota são as que dizem respeito à modulação e aos *feedbacks*.

A modulação é um comportamento da parte da mãe que interfere directamente no ritmo da criança e verifica-se particularmente para impedir que a criança agarre a peça que tem mais à mão, ou que lhe apeteça apanhar. A modulação foi utilizada apenas pelas mães do grupo 1.

Quanto aos *feedbacks*, quer positivos, quer negativos, são mais frequentes no grupo 2.

No entanto, enquanto no grupo 1 se a um *feedback* negativo se segue quase sempre a execução da acção pelo adulto, no grupo 2 os *feedbacks* negativos são seguidos de novas instruções adequadas às respostas das crianças.

Estas diferenças estariam ligadas às várias experiências sociais das mães. A nossa hipótese é que as mães do grupo 1 elegeram como «motivo» para a tarefa a sua execução, e ajudar a criança, como foi dito na consigne, consistiu

na execução daquilo que a criança não era capaz de fazer de imediato.

Esta explicação parece-nos coerente com a sua própria experiência de aprendizagem.

Enquanto com as mães do grupo 2, se passaria o mesmo mas noutra sentido, ajudar o(a) filho(a) consiste em tentar passar-lhe os meios para este agir sozinho, ou seja o «motivo» da tarefa é ensinar e não executar.

As mães do grupo 1 quiseram mostrar ao experimentador que a díade era capaz de executar o puzzle, no grupo 2 as mães pareciam mais preocupadas em mostrar que eram capazes de ensinar a fazer o puzzle.

Assim poderemos dizer que a representação da situação para os dois grupos de mães não era o mesmo, quer em relação ao experimentador quer à tarefa, propriamente dita.

Com efeito a abreviação e a perspectiva referencial constituem dois mecanismos semióticos privilegiados de que o adulto dispõe para fazer o que Wertsch (1985) chama desafios semióticos. A forma com o adulto usa estes mecanismos, traduz simultaneamente o seu esforço para partilhar o significado da situação com a criança e a sua vontade de transferência de responsabilidade.

As directivas abreviadas e as expressões informativas contextuais constituem desafios semióticos que traduzem representações da situação que exigem um nível de intersubjectividade, ou partilha de significados, que torne possível à criança as inferências necessárias à execução da acção.

Os tipos de interacção que observámos testemunham igualmente a existência ou não de estratégias do adulto para substituir estas expressões desafiantes, mas que as crianças não compreendem, por outras que permitem o funcionamento interpsicológico.

Ora os dois grupos diferem no que respeita aos desafios semióticos propostos e na explicitação das directivas das mães, isto é, quanto às redefinições da situação a partir de um nível inicial.

Com efeito as mães do grupo 1 mudaram raramente as directivas abreviadas em directivas não abreviadas na regulação do primeiro passo estratégico, cuja compreensão era essencial. Nos passos seguintes as mães deste grupo, ao

utilizarem directivas não abreviadas, não explicitaram o papel do modelo. Da mesma forma, quando era necessário mudar de novo as directivas abreviadas para directivas não abreviadas (regulação indirecta para regulação directa) em acções mais complexas, como encontrar a orientação da peça, as mães do grupo 1 executaram elas próprias a acção, sem explicitar como.

Estas constatações levantam-nos algumas questões, nomeadamente quanto à função reguladora da linguagem em relação à acção do adulto. Podemos pôr a hipótese que as actividades em que as mães do grupo 1 estão habitualmente envolvidas não exigem um nível muito elevado de auto-regulação consciente, dado o domínio que já possuem das acções que as constituem. Isto não quer dizer que os adultos que têm actividades que não exigem um nível elevado de reflexão, não sejam capazes de o fazer ou que a função reguladora da linguagem esteja ausente. Simplesmente, uma vez dominadas as tarefas, a função reguladora da linguagem torna-se superflua, sendo sobretudo usada enquanto organizador de seqüências de acções ou quando uma nova tarefa se apresenta.

Por outro lado, este tipo de investigação levanta algumas questões que têm que ver particularmente com a validade ecológica das tarefas propostas. Embora as mães dos dois grupos apresentassem dificuldades, podemos supôr que o material proposto é mais facilitador para as díades de meios sócio-culturais mais favorecidos.

Em trabalhos de comparação entre grupos culturais interessa, em princípio, que os grupos a comparar estejam em igualdade de circunstâncias no que respeite à familiaridade com os materiais, e que as tarefas propostas sejam suficientemente generalizáveis para o universo em referência.

Mas se queremos encontrar semelhanças e diferenças entre grupos, provavelmente teremos que encontrar tarefas que constituam uma amostra significativa dos universos em referência por um lado, e por outro deverão permitir perceber até que ponto algumas tarefas consideradas como fazendo parte de um património cultural comum de facto o são.

Outro aspecto importante na escolha das

tarefas tem que ver com o facto de haver tarefas que privilegiam, mais do que outras, estratégias de mediação verbal. O que implica que o uso de tarefas que privilegiam o uso da mediação verbal faz com que sujeitos que não mobilizam este tipo de estratégias fiquem em desvantagem.

Há ainda tarefas em que a mediação verbal não é a mais eficaz, e o recurso a outras estratégias de mediação é necessário.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, Savoir dire*. Paris: PUF.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives* (J. Wertsch, Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J., Minick, N. & Arns, F. (1984). The creation of context in joint problem solving. In

- Everyday Cognition: its Development in Social Context* (B. Rogoff & J. Lave, Eds.), Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.

#### RESUMO

Na linha do desenvolvimento das teses de Vygotsky, este artigo refere uma análise da interação de tutela mãe-criança, em que foi possível distinguir dois tipos de processos interactivos diferenciados, quer no que diz respeito ao tipo de regulação da acção da criança, quer no que respeita a outras funções de suporte, que mostram ter consequências no processo de internalização na criança, nomeadamente quanto ao seu nível de auto-regulação.

Estas diferenças são atribuíveis às experiências sócio-culturais das mães, e suas consequências quer ao nível da representação da situação proposta, quer ao nível da construção de práticas educativas parentais.