



PUC RIO

MARIA CLÁUDIA SANTOS LOPES DE OLIVEIRA

COM O IGUAL TAMBÉM SE APRENDE
A LINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA CRECHE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO 23 DE OUTUBRO DE 1992.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea
CEP 22453-900 Rio de Janeiro RJ Brasil
<http://www.puc-rio.br>

N.Chamada: 150 / 048co / TESE UC

Título: Com o qual também se aprende



0 0 6 4 2 4 0
EX. 1-CENTRAL

1810

MARIA CLÁUDIA SANTOS LOPES DE OLIVEIRA

COM O IGUAL TAMBÉM SE APRENDE:
A LINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA CRECHE

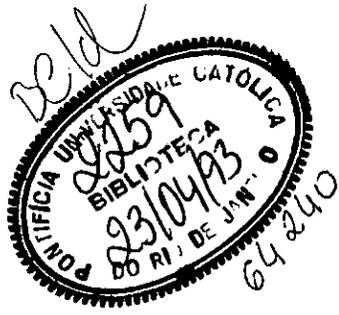
Dissertação apresentada ao
Departamento de Psicologia da
PUC/RJ como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre
em Psicologia Clínica

Orientadora: Ana Maria Nicolaci-
da-Costa

Departamento de Psicologia

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 23 de outubro de 1992.



150
048 co
TEBE UC

OC 42.573-3

À Maurício, pela simplicidade com que sabe ser grande.

À Carolina, motivo dessa empresa, e que, pela criança que é, me ajudou a ampliar o sabor de realizar esse trabalho.

Agradeço a todos aqueles que, seja pelo apoio afetivo ou intelectual, se tornaram peças indispensáveis à realização desse trabalho.

Em especial, agradeço à profa. Ana Maria Nicolaci-da-Costa, sem cuja preciosa orientação esse trabalho não teria sido concluído;

Agradeço também:

À amiga e profa. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, graças a quem esse trabalho se iniciou, e ao grupo de pesquisa: "Desenvolvimento Cognitivo, Afetivo e Social da Criança de 0 a 6 anos", queridos interlocutores, que partilharam comigo todos os impasses e avanços, ao longo da realização do trabalho.

À profa. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, pela generosidade com que cedeu o material de seu estudo longitudinal para reanálise no âmbito desse trabalho, tornando-se, em função disso, parceira de proveitosos debates.

Às amigas Ana Lúcia e Maria Helena, companheiras fiéis de todo o Mestrado.

Às crianças e funcionários das creches que conheci e nas quais trabalhei, atores anônimos desse enredo.

A meus pais - Maurício e Shirley, meus sogros - Sidney e Madalena, e, uma vez mais, a Maurício e Carolina, em cujo carinho encontrei forças para findar essa tarefa;

Aos membros do Departamento de Psicologia da PUC, tão eficientes quanto delicados, pelo apoio durante o Curso.

Ao CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pela ajuda financeira.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de análise qualitativa da construção da linguagem na creche, a partir de um referencial sócio-interacionista, baseado nos trabalhos de Lev Vygotsky (realçando sua perspectiva crítica à Piaget) e Henri Wallon.

A análise incidiu sobre os jogos simbólicos construídos nas parcerias de crianças, durante atividade livre na creche, e visou captar as transformações na relação entre linguagem e atividade, ao longo das primeiras etapas da aquisição da linguagem verbal em 05 crianças, com idades variando entre 23 e 45 meses, freqüentando regularmente creche pública.

As transformações da atividade global da criança como resultado da ampliação do domínio da linguagem verbal permite afirmar uma significativa interdependência entre esses dois processos. Tal interdependência se sustenta no caráter simbólico precoce da atividade da criança - que ganha sentido numa matriz de significações culturalmente constituída - aspecto que define uma continuidade funcional entre ambos, linguagem e atividade.

ABSTRACT

The aim of the dissertation is to present a proposal of qualitative analysis of language acquisition in creche, based on a socio-interactionist approach, especially the theories of Lev Vygotsky (stressing his critical approach to most of the ideas of Piaget about thought and language) and that of Henri Wallon.

The analysis proposed is based on the events of symbolic play, built by peers, during free sharing activity in the creche. It focuses the structural changes of the relation between children's language and activity, during the first months of verbal language acquisition.

The transformation of the activity of the children as a whole as a result of their acquisition of verbal language, leads us to assume the interdependence of these two processes. That interdependence is based on the generally symbolic character of children activity - so as it is signified according to the cultural and social background - keeping this way a functional link with verbal language.

Sumário

Introdução	1
I. A creche e o desenvolvimento infantil	7
1.2 Conquistas e contradições na educação de 0 a 6	7
1.3 A pesquisa sobre a creche - as diferentes perspectivas	13
1.4 A pesquisa na creche no âmbito da abordagem sócio-interacionista	22
1.5 A linguagem e a construção do conhecimento na creche	30
II. A linguagem nas teorias sócio-interacionistas	37
2.2 A obra de Henri Wallon	41
2.3 A obra de Lev Vygotsky	63
A posição de Piaget	66
A posição de Vygotsky	71
III. Aspectos metodológicos do trabalho de campo	95
3.2 O trabalho de campo	103
3.3 O presente estudo	110

IV. Análise qualitativa dos episódios	123
4.2 A análise dos episódios	124
4.3 Considerações finais do capítulo	157
V. Conclusões	161
Bibliografia	165

INTRODUÇÃO

A idéia de fazer desse trabalho um estudo sobre o desenvolvimento infantil na creche envolve uma longa história, cuja origem mais remota se encontra na implicação de grande parte das mulheres da minha geração com a delicada questão relacionada à associação entre o trabalho feminino profissional, fora do contexto doméstico, e a garantia da qualidade de vida dos seus, especialmente os filhos. Nesse caso, se uma das prerrogativas da pesquisa contemporânea, em ciência humanas e sociais, é o reconhecimento do envolvimento do pesquisador com seu objeto de estudo, este trabalho trata de um tema onde eu me encontro diretamente envolvida. Envolvida, em função dos muitos anos trabalhando ora como professora, ora como psicóloga, junto a crianças pequenas. Envolvida porque minha história de trabalho em creches está atravessada por minha própria história de mãe: mãe trabalhadora, 'mãe de creche'.

De fato, o tema das formas alternativas de cuidado infantil se apresentou a mim anos antes, com a intervenção, ainda na forma de estágio curricular, numa instituição da FEEM, para guarda de crianças em idade pré-escolar. Este trabalho teve como desdobramento a elaboração de um projeto de pesquisa sobre a representação social da adoção de crianças, que visou contribuir com a formação de uma cultura da adoção, considerada uma das alternativas de que a sociedade dispõe para lidar com os graves problemas sociais que envolvem a infância.

Algum tempo depois, já tendo concluído o estágio e a formação, trabalhava como professora alfabetizadora em escola pública, quando fui transferida para uma instituição de assistência e prevenção à deficiência visual, conveniada com o poder público e onde funcionava uma creche para portadores e filhos de portadores de deficiência visual. Nesse mesmo período, juntei-me, como auxiliar de pesquisa, ao recém-criado grupo de pesquisas "Desenvolvimento Afetivo, Cognitivo e Social da Criança de 0 a 6 anos", voltado a investigar as características do desenvolvimento de crianças pequenas, em creche.

O trabalho realizado durante dois anos nessa creche - que se tornou também o primeiro espaço de realização de trabalhos de extensão de nosso grupo de pesquisas, associado às investigações e discussões que o caracterizavam, forneceu-me elementos imprescindíveis para compreender o desenvolvimento infantil em creche, dando-me a dimensão da extrema relevância do papel do contexto social concreto sobre o desenvolvimento humano, identificado a partir das especificidades e marcantes diferenças entre os três tipos de contexto de educação e desenvolvimento em que eu havia atuado, até então: asilo de menores (FEEM), escola pública e creche de caráter filantrópico.

Quanto ao grupo de pesquisas sobre o desenvolvimento infantil em creche, do ano de 1987, quando surgiu bastante comprometido com a revalidação de dados obtidos em uma creche universitária da Grã-Bretanha, aos dias de hoje, em que as atividades de extensão importam tanto quanto as de pesquisa e estão voltadas basicamente à formação

de profissionais de creche e participação na implementação de políticas públicas de educação de 0 a 6, seu percurso e desdobramentos são demonstrativos de como a creche vem se tornando cada vez mais um alvo privilegiado de atenção nas pesquisas em Psicologia e Educação.

O motivo desse interesse é a importância cada dia maior que a creche vem ganhando como contexto de educação infantil, graças à crescente participação da mulher, independentemente de sua classe social, na população economicamente ativa. O reconhecimento da importância da função social da educação de 0 a 6, de fato ativou o interesse dos pesquisadores pelo tema da creche, mas está ainda muito longe de esgotar o debate em torno do mesmo.

Concebo a creche como contexto de desenvolvimento humano - portanto de constituição de subjetividades referidas, enquanto tais, a um meio sócio-histórico-cultural preciso - e de aprendizagem, ou seja, de produção de conhecimentos dos sujeitos sobre si e sobre a realidade cultural. Muitas questões permanecem, contudo, sobre o desenvolvimento em contextos coletivos.

Este trabalho tem o objetivo de contribuir com esse debate, a partir da análise da dinâmica e das transformações nas atividades partilhadas, envolvendo crianças de creche. Meu interesse concentra-se, especialmente, no que se refere à relação entre desenvolvimento da linguagem e transformações da atividade, dois componentes indissociáveis no desenvolvimento e produção do conhecimento pela criança pequena.

Calcada numa perspectiva interacionista e sócio-histórica, acredito que o primeiro passo para a compreensão das especificidades do desenvolvimento em creche é a reflexão da inserção da creche no contexto social mais amplo. Assim sendo, na primeira parte da exposição apresento os antecedentes históricos da iminente revalorização da creche, a partir dos anos oitenta. Uma análise de tais antecedentes indica, nessa década, um movimento de apropriação, pelo poder público, de reivindicações surgidas no seio dos movimentos de mulheres trabalhadoras, entre as quais a reivindicação por creches. Essa apropriação, contudo, não se fez acompanhar de uma política educacional adequada para o pré-escolar, explicação mais plausível para a extensa problemática relacionada a esse nível educacional. Entre os principais problemas que afetam a educação infantil pública, identifica-se a falta de verbas, a desqualificação e insuficiência do pessoal, a inadequação das instalações e a grande distância que separa as vagas oferecidas e a demanda da população.

O primeiro capítulo, além dessa discussão sobre a creche e as lutas sociais, apresenta uma revisão bibliográfica dos estudos realizados, ou em fase de realização, que têm a creche como contexto ou objeto de investigação. Essa revisão permite identificar a emergência, no Brasil, de uma linha de pesquisa, calcada na chamada abordagem sócio-interacionista do desenvolvimento humano, que tem apresentado uma significativa produção teórica a respeito da creche. Essa produção teórica, contudo, a despeito de sua abrangência e consistência, deixa em aberto um espaço no que se refere à investigação dos processos que caracterizam a construção da linguagem

na creche, principalmente no que diz respeito à interação verbal de crianças.

O segundo capítulo procura destacar, no âmbito das próprias teorias sócio-interacionistas, especialmente as de Lev Vygotsky e Henri Wallon, elementos teóricos para fundamentar uma análise da construção da linguagem nas parcerias de crianças. A grande especificidade de tais teorias é a ênfase com que concebem a criança pequena como sujeito social. Caracterizá-la como ser social é afirmar dois fatos: primeiro, que ela nasce imersa em um universo cultural e, portanto, simbólico. Segundo, que desde o nascimento ela precisa desenvolver formas ativas de interagir com os sujeitos mais desenvolvidos de sua espécie, de forma a garantir a própria sobrevivência. Tais afirmações correspondem a que desde o nascimento, nas interações com os adultos e outros sujeitos sociais, a criança é inserida numa cadeia simbólica onde, graças à linguagem, ela passa de sujeito de ações significantes para o outro a sujeito de ações significantes para si mesma, através da internalização das formas discursivas que emergem, primeiramente, na situação dialógica.

A partir desses elementos, objetos da discussão desenvolvida no terceiro capítulo, é possível compreender e analisar as inter(ações) e inter(loquções) que são construídas entre as crianças. A análise se baseia em registros em vídeo-teipe de situações de interação de crianças, com idade entre 23 e 45 meses, de uma creche pública. O objeto da investigação, como já me referi antes, é a interação entre linguagem e atividade, na construção dos jogos simbólicos. Embora maior ênfase seja dada aos jogos construídos entre as crianças, em algumas situações levou-se em consideração o

envolvimento dos adultos (pesquisadora e/ou recreadora do grupo de crianças) na estruturação dos jogos, por acreditar-se que as interações não podem ser tratadas de forma estanque, já que, de forma direta ou indireta, as marcas das parcerias sociais anteriores se fazem presentes nos episódios interativos.

O objetivo dessa análise das interações verbais criança-criança é identificar os processos e as transformações que caracterizam as trocas verbais e, conseqüentemente, a produção de conhecimento, na creche, visando uma maior aproximação dos eventos que se dão nesse contexto, sem a mediação do adulto ou, mais que isso, sem que a orientação da atividade dependa direta e principalmente dele. Poder compreender a dinâmica das trocas sociais entre crianças e promover interações produtivas dos pequenos é um instrumento de trabalho para o educador de creche, capaz de ajudá-lo a lidar com problemas tais como falta de pessoal, diversidade etária na mesmo ambiente (situação característica de muitas creches pobres), acúmulo de funções.

Embora a questão da qualidade da educação infantil não se resuma à revalorização das interações de crianças - que mal concebidas podem levar o educador a representar-se como um observador e não como mediador da produção dos conhecimentos, pelas crianças - ela é de grande relevância. A democratização e a melhoria da qualidade da educação em creche e pré-escolas públicas envolve ainda um longo e sério investimento em termos de formação de pessoal, em serviço, do qual este trabalho visa poder contribuir, à médio prazo.

CAPÍTULO 1

A CRECHE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

1.1 Introdução

É reconhecido o interesse crescente que a creche passou a despertar, como tema e contexto de pesquisas sobre o desenvolvimento e a educação das crianças em idade pré-escolar, a partir da segunda metade da década de oitenta. Ainda assim, é restrita a produção teórica a respeito desse espaço educacional, se comparada à magnitude de sua função social. Principalmente no Brasil, onde a história dessa forma alternativa de cuidado infantil da criança pequena passou por profundas rupturas no tempo, há um longo trabalho a ser efetuado no sentido de resgatar sua história e compreender suas características como instituição de educação.

Esse capítulo visa dar ao leitor um panorama da situação das creches públicas no Brasil e, especialmente, no Rio de Janeiro, realçando a importância da pesquisa universitária na elevação da creche à condição de instituição democrática e capaz de promover, satisfatoriamente, o desenvolvimento infantil.

1.2 Conquistas e contradições na educação de 0 a 6

A década de setenta ficou marcada no quadro sócio-econômico brasileiro por um grave processo de pauperização que atingiu as

camadas médias e populares e, entre outros fatores, intensificou a inserção da mulher na população economicamente ativa. Os movimentos trabalhistas que se organizaram de forma significativa a partir do início da década de oitenta, tiveram, por isso, entre seus mais efusivos representantes, as mulheres trabalhadoras. A significativa participação da mulher nesses movimentos teve como suas principais metas alertar para a precariedade das condições oferecidas ao trabalho feminino e sinalizar a necessidade de ampliação dos espaços de educação e desenvolvimento de seus filhos pequenos, com a garantia da participação do Estado nessa tarefa, o que se concretizou com a Constituição de 1988. Na verdade, a luta por creches(1) constituiu um dos principais elementos de mobilização das trabalhadoras na reorganização da participação política da população, dentro do processo de redemocratização que caracterizou a década de oitenta.

Efetivamente, a primeira metade dessa década(2) marcou um aumento considerável do número de creches e pré-escolas, públicas e comunitárias. Tal conquista, entretanto, embora tenha resultado numa ampliação significativa das vagas (longe ainda do atendimento à

1. Embora o capítulo da Educação, da Constituição Brasileira, estabeleça alguns critérios para a distinção entre creche e pré-escola, estes não concernem aos temas dentro dos quais elas serão aqui debatidas. De tal modo que aqui 'creche' e 'pré-escola' serão tratadas como indistintas.

2. Segundo Rossetti-Ferreira (1986), o ano de 1983 marcou o maior aumento percentual das vagas oferecidas pelas creches da Prefeitura de São Paulo. No Rio de Janeiro (Goudard, 1990) tal crescimento se observa a partir de 1980, quando se firma um convênio entre a Prefeitura e a UNICEF, que passa a dar apoio às creches domiciliares e comunitárias das favelas, a partir de um projeto-piloto desenvolvido na Rocinha.

demanda total), nem sempre correspondeu à garantia da qualidade do trabalho educativo desenvolvido nesses espaços (3).

A defasagem entre qualidade e quantidade na educação de 0 a 6, decorre de uma série de fatores cujo entrelaçamento origina o quadro confuso que caracteriza a educação pública pré-escolar no Brasil, alguns dos quais merecem ser aqui discutidos.

O principal fator de desqualificação da educação infantil é a ausência de uma **política educacional** consistente, a qual garanta o atendimento às necessidades e características de cada etapa do desenvolvimento. A fragilidade das propostas educacionais para o pré-escolar está associada a fatores de ordem política, como a dificuldade de acúmulo das experiências de trabalho, em função da irregularidade do investimento de verbas públicas, nesse nível do processo educacional. Por outro lado, mesmo nos períodos em que há mais investimento e, conseqüentemente, maior oferta de vagas, esta oferta é orientada por uma política clientelista, que não leva em consideração as reais necessidades da comunidade a que se dirige, mas fundamentalmente os interesses de ordem pessoal e eleitoral de alguns elementos com poder decisório, nas instâncias públicas.

Além disso, o interesse público pela educação pré-escolar tem sido gerido, nos diferentes momentos históricos, basicamente em função da demanda econômica pela presença da mulher no mercado de trabalho: se a mulher é necessária, criam-se espaços de guarda e proteção infantil, liberando-a, dessa forma, para o trabalho; caso

3 Foge ao escopo desse trabalho analisar a adequação dessa afirmação ao que se refere às creches privadas, especialmente àquelas destinadas às classes médias e alta.

contrário (como nos períodos pós-guerra, ou de recessão econômica, quando há superoferta de mão-de-obra masculina), retrai-se o investimento nesse setor. Desse efeito sanfona, decorre que as creches e pré-escolas públicas surgem sempre de forma emergencial, desaparecendo do mesmo modo súbito, o que dificulta o resgate de sua história.

Associada, ainda, à ausência de uma política pública de educação pré-escolar, encontra-se a pouca atenção que o poder público dirige às demais condições que precisam ser atendidas, uma vez implantada ou construída uma unidade de creche ou pré-escola. A principal delas refere-se à qualificação profissional do pessoal envolvido nesse tipo de atividade.

No estado do Rio de Janeiro, pode-se dividir o quadro de pessoal encontrado na maior parte das creches públicas em dois grupos, a saber: o pessoal de base e o pessoal de apoio. O pessoal de base, os efetivos agentes de educação, é constituído por recreadores, serventes, cozinheiros, etc, aqueles cuja atividade está diretamente ligada ao cotidiano da criança na creche. O pessoal de apoio é formado por profissionais de nível médio e superior, entre os quais agentes de saúde, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas, pediatras, etc, que não se encontram, necessariamente, lotados na unidade, mas fornecem assessoria ao trabalho dos primeiros.

No quadro de base das creches públicas e comunitárias dos municípios do estado do Rio de Janeiro prevalecem pessoas com um nível de escolaridade muito baixo, que, na maioria das vezes, não

ultrapassa o primeiro grau completo. A falta de uma formação específica impede que essas pessoas concebam seu trabalho como uma atividade profissional. Além disso, a desvalorização da própria prática, aproximando-a do senso-comum, leva esses profissionais a se valerem, para o trabalho, de suas experiências domésticas (de mães e avós), que não lhes fornece elementos suficientes e adequados para a execução de suas funções como educadores de creche.

Assim, a qualificação insuficiente do pessoal de base e a distância que se institui, sob todos os aspectos que se analise, entre eles e os técnicos, são responsáveis por graves contradições nas relações de trabalho na creche e apontam para a necessidade da implementação da formação de pessoal, em serviço, envolvendo e integrando os dois quadros.

A combinação dos fatores acima apontados é responsável por uma série de conseqüências que incidem diretamente sobre a educação pública de 0 a 6. A principal delas é a constituição de uma representação de conotação negativa sobre a creche como contexto de desenvolvimento infantil. Grandes obstáculos se tem encontrado, historicamente, ao reconhecimento da creche como instituição capaz de propiciar, ainda que muitas vezes não o faça, boas condições para o desenvolvimento infantil, por tratar-se de um contexto que favorece experiências e brincadeiras partilhadas, a construção coletiva do conhecimento e a ampliação do escopo de vivências, mais variadas que aquelas oferecidas no contexto familiar, exclusivamente.

Isto porque todo o discurso leigo sobre a creche tem enfatizado as possíveis faltas que ela instaura, distorcendo sua

concepção, principalmente quando se refere às creches para as classes populares. A creche pública ainda é muito confundida com orfanatos, asilos e outras instituições com função social de guarda, sendo a distância da mãe, mesmo que temporária, associada à idéia de abandono. Outro ponto de crítica é o realce dado à falta de adultos em número suficiente para cuidar das crianças.

Se essas percepções de cunho negativo ainda permanecem, muitas vezes, é devido à produção acadêmica ainda escassa de um perfil histórico desse equipamento social(4) e às rupturas históricas pelas quais passou a creche, como modelo institucional e como proposta educacional. Essa descontinuidade afastou a instituição creche do cotidiano de muitas famílias, tornando a representação social da creche algo povoada de fantasias de usurpação e de competição com a imagem mítica da 'grande mãe provedora' (Rosemberg, 1984; p. 91).

A única forma de se lidar com as contradições que envolvem a educação de 0 a 6, é através da implementação das pesquisas envolvendo esse nível educacional.

4 A visão da creche como equipamento social provém dos movimentos femininos, que priorizam sua função de instituição capaz de promover a liberação da mulher para o trabalho, ao dividir com a família o cuidado infantil.

1.3 A pesquisa sobre a creche - as diferentes perspectivas

Um dos problemas mais graves que afetam a creche é o fosso que separa os vários níveis da educação, tratados pelo poder público de formas diferenciadas. Em realidade a educação infantil ainda se encontra num isolamento prático, dominado pelo assistencialismo filantrópico, pela desqualificação profissional e máxima escassez de verbas.

Esses fatos indicam uma grave contradição quanto à função social da Universidade: A Universidade é a principal responsável pela formação dos técnicos capazes de dar fundamentação científica ao trabalho nos demais níveis de ensino; além disso, através da pesquisa e extensão, ela é também responsável pela formação e divulgação dos saberes cujo domínio possibilitaria, aos profissionais quase leigos das creches, o acesso a um estágio mais avançado na sua constituição como sujeitos de sua prática profissional. Entretanto, os intercâmbios entre esses dois extremos do processo educacional - educação infantil e Universidade - ainda são muito tênues e localizados, impedindo que se consiga estabelecer um diálogo que permita ao primeiro ultrapassar os limites do saber cotidiano.

O implemento das pesquisas envolvendo a chamada população de 0 a 6 é um passo fundamental para a minimização das discrepâncias no que se refere à qualidade da educação infantil, na proporção a que atenda a dois objetivos: primeiramente, visando à formação e qualificação profissional, em serviço⁽⁵⁾ e, em segundo lugar,

⁵ Uma das conquistas da Constituição Brasileira de 1988, no que se refere à educação de 0 a 6, foi a exigência do segundo grau completo como escolaridade mínima para os educadores, com o prazo

contribuindo, através da articulação teórico-prática, para a formação, a médio prazo, de uma política pública de educação, marcada pela valoração equilibrada e democrática de todos os momentos do processo.

O foco sobre a creche como tema de pesquisa é um fato recente, aguçado basicamente nos últimos quinze anos, quando a creche se firmou como um contexto naturalizado de educação e desenvolvimento infantil.

A institucionalização cada vez mais precoce da criança em ambiente diverso da família nuclear é um fato concreto na realidade de muitas famílias urbanas brasileiras, o que já tem contribuído para algumas modificações históricas nas representações sociais sobre a criança como subjetividade em formação. Ainda assim, o senso comum estabelece marcantes diferenças entre a 'criança de creche' e a 'criança criada pela família', identificando vantagens e desvantagens em ambos os casos.

Para aumentar a confusão, divergem profundamente as representações sobre as creches da rede particular e as da rede pública, onde as primeiras são idealizadas como "boas em si" para o desenvolvimento infantil, enquanto as últimas, pelas razões que tenho discutido, são associadas à idéia de abandono e privação de afetos.

de 08 anos, a partir de sua promulgação, para estes completarem sua formação (que não necessita ser através do ensino regular). Um dos desafios da pesquisa é o desenvolvimento de soluções criativas a essa problemática.

Essas questões, que denunciam o quanto a educação infantil no Brasil está longe de ser democrática, justificam por si mesmas o crescente interesse que a creche vem despertando nos pesquisadores das áreas de saúde e educação. Soma-se a elas, ainda, toda uma preocupação da pesquisa universitária para com as políticas públicas de educação infantil, preocupação essa que conduz à tematização da creche tanto no que se refere à sua função como equipamento social em construção, quanto no que diz respeito à sua importância como contexto de desenvolvimento dos sujeitos entre 0 e 6 anos. Essas duas orientações de pesquisa, embora estreitamente relacionadas, têm gerado trabalhos com enfoques distintos.

1.3.1. A creche como instituição social

As pesquisas que se concentram na **creche como instituição social** enfatizam sua historicidade e identidade, calcadas no resgate de suas diferenças e aproximações de outras instituições de cuidado e guarda da criança pequena, tais como orfanatos e asilos. Inclui-se aí o trabalho de Kulman (1991) sobre a história do cuidado infantil na região de Ribeirão Preto. Outra temática relacionada à creche como instituição, refere-se à discussão de suas funções social e política: sua inserção como tema e conquista de movimentos populares, especialmente de mulheres (Rosemberg, 1984 e 1986; Goudard, 1992) e como equipamento necessário à liberação da mulher para o trabalho (Kramer; 1982, 1985).

Incluo ainda no grupo das pesquisas da **creche como instituição social** aquelas voltadas para o aspecto pedagógico do

trabalho em creche e pré-escola, enfoque pelo qual, inicialmente, estes espaços tornaram-se objeto de interesse da pesquisa em educação, por razões antes políticas que educacionais. A inserção das teorias pedagógicas na pré-escola foi decorrente, basicamente, da ideologia da 'privação cultural' e sua proposta pedagógica de 'educação compensatória'(6), amplamente divulgadas no Brasil, na década de setenta.

Resumidamente, a educação compensatória foi uma das muitas tentativas de solucionar os graves problemas da Escola, sem ferir a estrutura do sistema educacional, deslocando para outras instâncias a responsabilidade por esses mesmos problemas. Consistiu em atribuir às famílias (ou classe social) das crianças mal sucedidas na escola a culpa por seu fracasso escolar, justificado pela situação de carência (cultural, afetiva, lingüística, etc) dessas famílias, que privavam as crianças de um currículo mínimo de experiências que as preparasse para a vida escolar.

A educação pré-escolar foi encarada, por essa abordagem, como o berço esplêndido para um projeto de educação compensatória - compensar as privações impostas pelas condições familiares adversas através da estimulação global e precoce da criança, partindo de propostas pedagógicas que capturaram toda a ludicidade da atividade infantil e povoaram a pré-escola de exercícios mecanicistas de preparação para a leitura e escrita.

6 Para uma discussão crítica das teorias de privação cultural e educação compensatória, ver Popovic, 1984 e Nicolaci-da-Costa, 1987.

É por essa razão que os trabalhos gerados pelo enfoque da educação compensatória retratam a súbita valorização da pré-escola como alternativa de prevenção à crise do sistema educacional, manifesta na problemática da repetência e evasão maciças nos primeiros anos da escolarização regular. Pode-se, então, afirmar-se que a pedagogização do cuidado infantil não visou a criança, mas basicamente foi fruto de uma apropriação das instituições de cuidado infantil por um projeto de salvação da Escola, projeto esse que não se mostrou eficiente e ainda endossou a visão negativa que já se instituíra a respeito dos espaços de cuidado infantil. Esta abordagem foi também responsável pela demora, que se arrasta aos dias de hoje, em se conceber a creche e a pré-escola, como momentos do processo educativo válidos em si, e não com a função prioritária de garantir o sucesso da futura vida escolar da criança.

1.3.2. A creche como contexto de desenvolvimento humano

A abordagem das pesquisas com ênfase na **creche como contexto de desenvolvimento humano** exige que se revise as diferentes concepções de desenvolvimento infantil, presentes na Psicologia. Pretendo, com essa revisão, tornar claro que a opção pela creche como contexto de pesquisa envolve uma escolha teórico-metodológica específica e, portanto, incompatível com muitas das concepções tradicionais. Nesta escolha, duas condições devem ser, simultaneamente, atendidas. São elas:

- (a) entender os primeiros anos de vida como fase dinâmica, marcada por um alto grau de atividade, que ultrapassa, em muito, a simples maturação biológica;
- (b) realçar o papel constitutivo da participação efetiva em trocas sociais no desenvolvimento humano, enfatizando a necessidade de se analisar os diferentes ambientes onde essas trocas se dão.

Identifico pelo menos três critérios segundo os quais se pode, em Psicologia, dividir os estudos sobre o desenvolvimento humano. São eles:

1.3.2.1 O papel das aprendizagens no desenvolvimento . Numa reedição do debate sobre a oposição entre natureza e cultura, as teorias de desenvolvimento sustentam uma dentre três teses:

Inatista. Segundo a qual o desenvolvimento independe das aprendizagens, constituindo, basicamente, um processo natural de maturação de funções previamente registradas no código genético de cada indivíduo e onde o ambiente cultural exerce um papel apenas secundário. Entre os clássicos representantes dessa postura, encontramos Gesell (1937; 1945) e entre as vertentes mais contemporâneas encontra-se a chamada sociobiologia (Barash, 1977; Freedman, 1979), que busca na explicação genética resposta para as questões fundamentais da Psicologia social tais como o comportamento de ajuda, liderança, a diferenciação sexual, etc.

Ambientalista. Concede pouco ou nenhum papel às características orgânicas do sujeito, caracterizando-o como uma estrutura altamente plástica, que será moldada pelas ingerências do

ambiente, empiricamente assimilado por ele, numa relação do tipo estímulo-resposta. Em síntese, o sujeito é aquilo que ele aprende; seu desenvolvimento pode ser constatado e medido a partir das mudanças registradas em seus comportamentos observáveis. Encontram-se aí, classicamente, autores como Skinner (1951) e os behavioristas, de modo geral. Numa versão mais contemporânea, pode-se incluir nessa abordagem as teorias cognitivistas que se baseiam no modelo da teoria da informação (Siegler, 1983).

Interacionista. O desenvolvimento é o produto da interinfluência ativa de fatores internos ou orgânicos e externos ou provindos do meio cultural e se efetua, basicamente, no contexto das trocas intersubjetivas. Dentro da perspectiva interacionista, pode-se identificar ainda uma subdivisão:

- (1) o **sócio-interacionismo**, que aponta a influência recíproca entre organismo e meio sócio-cultural produzindo mudanças significativas em ambos e cujos principais representantes são Wallon (1966, 1981, 1986), Vygotsky (1986, 1988) e demais representantes da escola soviética - Luria (1985), Leontiev (1990);
- (2) o **interacionismo-construtivista**, a vertente mais tradicional, que enfatiza as trocas entre sujeito e meio, no desenvolvimento humano, mas restringe a análise às transformações que se operam no sujeito, sem se deter nas alterações que a ação do homem produz nesse meio. Seu principal representante é Jean Piaget.

As especificidades dessas vertentes, e em especial, as do sócio-interacionismo, serão discutidas oportunamente.

1.3.2.2 **A ênfase no papel do social.** Segundo o modelo de homem que se adote, as teorias de desenvolvimento constituem dois grupos. São eles:

Individualistas ou subjetivistas. Onde o indivíduo, com características que o distinguem dos demais animais, é o ponto de partida do desenvolvimento. Trata-se de um modelo de sujeito que não é afetado pelas marcas da cultura, ao contrário, é ele quem projeta sobre o meio social suas marcas, constituindo-o como tal. Como os elementos do contexto são pouco ou nada considerados, essa perspectiva sugere a universalidade dos eventos do desenvolvimento humano. Os principais sistemas, nesse grupo, são algumas derivações da Psicanálise - como a Psicologia do Ego - e as correntes existencialistas.

Sócio-históricas. Onde o ponto de partida da análise do desenvolvimento dos sujeitos é a realidade histórico-cultural na qual estes se encontram imersos ao nascimento e de cujos representantes mais experientes depende a sua sobrevivência no mundo. Por essa abordagem o sujeito é, antes de tudo e desde sempre, um ser social, sendo o desenvolvimento, em síntese, o processo de subjetivação, individuação do sujeito. Os principais representantes são: Wallon, Vygotsky, Luria.

Intimamente aparentada à visão sócio-histórica, encontra-se a **abordagem ecológica** do desenvolvimento, que procura descrever, segundo o modelo sistêmico, as formas como os sujeitos em transformação interagem com o ambiente cultural, também em

desenvolvimento, nas diferentes fases da vida. Entre os representantes desse enfoque, encontram-se: Brofenbrenner (1963, 1977), Rossetti-Ferreira (1986), Carvalho (1990).

1.3.2.3 Aspectos do desenvolvimento enfocado. É relativamente recente a preocupação em abordar o desenvolvimento humano de uma forma holística, buscando identificar os pontos de interseção dos diferentes aspectos entre si. Uma boa parte dos sistemas teóricos, entretanto, acaba por se tornar conhecido pela ênfase a um desses aspectos. Assim, as **teorias cognitivistas** envolvem-se no estudo do desenvolvimento dos processos mentais, tal como o conhecido sistema de Piaget e o de Luria, sobre o desenvolvimento da linguagem, em sua função de regulação da ação; outras enfatizam os **aspectos afetivos**: os psicanalistas (Freud, Klein, Bowlby), além daquelas que abordam o desenvolvimento do **comportamento social** (Piaget, Forgas e teóricos da Escola de Genebra, etc).

Feita essa apresentação, é necessário que se tenha em conta minha afirmação preliminar de que uma parte destas abordagens não se presta à análise do desenvolvimento na creche. Entender a creche como instituição e como contexto de desenvolvimento humano implica resgatar abordagens teóricas que reservem ao **social** um papel constitutivo na formação do sujeito - como é o caso das abordagens interacionistas e sócio-históricas - e que concebam o sujeito humano de forma holística, global. O esquadrinhamento do homem como objeto de conhecimento de áreas do saber diferentes e cindidas, é uma postura que a visão contemporânea de ciência não comporta.

É possível, a partir de uma redivisão transversal dos grupamentos teóricos apresentados acima, detectar dois tipos de teoria: as sociais e as a-sociais. Esse segundo grupo está necessariamente excluído da pesquisa da creche, já que não confere nenhuma especificidade ao desenvolvimento nesse contexto. A visão interacionista, e especificamente o sócio-interacionismo, por valorizar o papel do Outro no desenvolvimento, se destaca como a que mais elementos oferece para a pesquisa em creche. Esta é a perspectiva teórico-metodológica que orienta esse trabalho, além de ter sido identificada como orientando grande parte das pesquisas à respeito do desenvolvimento humano no contexto da creche, desenvolvidas no Brasil.

1.4 A pesquisa na creche no âmbito da abordagem sócio-interacionista

A abordagem sócio-interacionista é uma alternativa que se opõe à qualquer forma de determinismo - seja biológico ou social - na explicação do desenvolvimento humano. Propõe que o desenvolvimento se dá nas trocas recíprocas, entre sujeitos ativos e meio sócio-cultural, que promovem tanto o desenvolvimento bio-psico-social do sujeito, quanto as transformações culturais.

O sócio-interacionismo, cujo referencial é fornecido por autores como Wallon, Vygotsky e seus sucessores, bem como por Mead (1927, 1972), concebe o social como o conjunto dos aspectos da realidade cultural que se atualizam nas trocas dialógicas dos

sujeitos, sendo por estes últimos interiorizados na forma do conhecimento. O social, nesta perspectiva não é apenas o social genérico, mas, fundamentalmente, o interpessoal concreto.

A questão básica dos sócio-interacionistas é saber como emerge o sujeito psicológico, detentor de consciência subjetiva, como produto do encontro da cultura com o organismo biológico. Concebem o desenvolvimento como a apropriação, no contexto inter e intrapessoal, de formas maduras de atividade, historicamente constituídas e características do mundo adulto. Essas formas avançadas de atividade, essencialmente simbólicas, são gradualmente internalizadas pelo sujeito, promovendo seu desenvolvimento global.

A unidade de análise dos fenômenos, no sócio-interacionismo, é a díade ou, mais especificamente, as contradições e complementações que se originam do encontro de dois sujeitos sociais. A esse aspecto está associada a influência dialético-marxista que a abordagem interacionista tem em seu bojo, segundo a qual a unidade de análise de qualquer fenômeno são os processos dialógicos que nele operam.

Sem dúvida, ao estabelecer a díade como unidade mínima de análise, o sócio-interacionismo marcou um avanço significativo em relação às perspectivas clássicas em Psicologia, que estudavam o homem abstraído das relações sociais concretas.

Ainda assim, mesmo entre as análises do desenvolvimento humano na linha sócio-interacionista, o par preferido foi, por um longo período, a díade mãe-filho. Isso decorre, talvez, da influência das teorias psicológicas de inspiração psicanalítica, que depositaram na relação mãe-filho, o modelo do desenvolvimento posterior do

sujeito. É o caso das assim chamadas Teorias do Apego: Bowlby (1969), Ainsworth (1967, 1973) e Laudau (1976) figuram entre os que imputam à interação mãe-criança o modelo para a compreensão do desenvolvimento social global da criança.

Associada à primeira, aparece ainda a crença que se difundiu a partir da noção de 'egocentrismo infantil' (Piaget, 1923), de que as crianças pequenas são incapazes de se engajar em atividades partilhadas até por volta dos sete anos. As Teorias do Apego e a noção de Egocentrismo Infantil retardaram por um longo período os estudos sobre a atividade da criança diante de outros sujeitos que não a mãe, além de contribuir para a má concepção das situações onde a criança era necessariamente separada da mãe, como a creche, vista como causadora de distúrbios afetivos e mentais.

É importante salientar que esses dois paradigmas - o do 'apego' e do 'egocentrismo infantil' - são altamente questionáveis à luz da realidade atual, onde o aumento da participação da mulher na força de trabalho tem reduzido muito o número de famílias onde ela é a responsável exclusiva pela criação dos filhos. Por outro lado, essa mesma razão conduziu à franca expansão das formas alternativas de cuidado infantil, onde a convivência entre crianças de idades próximas é muito mais freqüente que na família nuclear.

Por esses motivos, muitos dos trabalhos de orientação sócio-interacionista que se desenvolveram a partir de meados da década de oitenta, alguns dos quais serão retomados abaixo, deslocaram ou ampliaram o foco da investigação para as interações criança-criança.

Quando isso se deu, a creche se configurou como um excelente contexto de investigação do desenvolvimento da criança de 0 a 6. Isto porque:

- (a) como ambiente natural de desenvolvimento, a creche constitui uma alternativa à artificialidade da situação de laboratório, que os sócio-interacionistas criticaram prontamente;
- (b) como microssistema afetado pelas condições histórico-culturais da sociedade, a compreensão das relações interpessoais no interior da creche permite, em parte, a compreensão das relações sociais no contexto mais amplo;
- (c) no que se refere à análise da construção da subjetividade, a creche permite a observação e registro longitudinal dos eventos de desenvolvimento, facilitando sua apreensão como processo e não como acumulação empírica de dados.

Estabelecendo um elo com o que já foi dito, se a ampliação do número de creches e pré-escolas constitui uma demanda por pesquisas que garantam a qualidade do trabalho desenvolvido nesses contextos, por outro lado esta mesma ampliação foi muito conveniente aos propósitos de reformulação da pesquisa científica, no sentido de uma maior contextualização das situações de investigação.

1.4.1 As pesquisas sócio-interacionistas no Brasil

Uma breve discussão dos trabalhos mais contemporâneos, de orientação interacionista realizados no Brasil se faz necessária, visando situar o leitor frente às questões por eles discutidas. Não

se deve, entretanto, ignorar o fato de que a mudança de ênfase que a Psicologia do Desenvolvimento sofreu, deslocando o foco de atenção dos problemas do desenvolvimento patológico e/ou em laboratório para as questões do desenvolvimento em situação do dia-a-dia da criança, é fato recente. Desse modo, a pesquisa empreendida na perspectiva sócio-interacionista, no Brasil, que se encaixa no segundo grupo, é uma linha ainda jovem, embora já tenha obtido grandes avanços.

Farei um exercício de ordenação dos trabalhos de pesquisa auto-referidos como sócio-interacionistas, desenvolvidos nos últimos anos no país, agrupando-os pela ênfase temática, embora esses agrupamentos não sejam de forma alguma estanques.

O primeiro grupo deriva-se da Etologia e tem sua ênfase na observação naturalista de crianças em ambientes naturais de desenvolvimento. Uma das questões mais básicas e fundamentais destrinchadas por essa linha de investigação é a clarificação da própria noção de **interação social** (Carvalho; 1987b, 1988b), concebida de uma forma dinâmica e realçando seu papel constitutivo no desenvolvimento humano (Pedrosa, 1989). Essa formulação de interação social está sistematizada na abordagem chamada **psicoetológica**, segundo a qual

"as interações sociais são ecologicamente relevantes na constituição psicológica do homem, pois representam espaços de interregulação mútua dos sujeitos" (Pedrosa, 1989, p. 1).

Um segundo grupo, sem abandonar a questão da interação social e da observação naturalista, associa estudos de base etológica com o interesse pelas formas de cuidado materno-substituto presentes na

creche, compreendendo-a como contexto de socialização diverso da família (Rossetti-Ferreira, 1985). Este grupo, cuja análise da creche era, inicialmente, comparativa à família, deslocou sua ênfase para as interações da criança com adultos não-familiares e outras crianças, no contexto da creche. Situam-se, nessa última orientação, os trabalhos de Oliveira (1988) e Pedrosa (1989). O primeiro busca compreender como e porque as crianças interagem, propondo como unidade de análise das interações de crianças em idade pré-escolar, as mudanças que ocorrem nos chamados 'jogos de papéis'. Segundo a autora,

esta atividade, que tem sido freqüentemente associada ao jogo de faz-de-conta, é encontrada também nas trocas intersubjetivas porque representam formas de uma criança colocar-se diante de outra ou do adulto, numa situação determinada, para atingir certos objetivos que emergem naquele momento. (Oliveira, 1988; p. 9)

Pedrosa, à semelhança de Oliveira, analisou as especificidades da interação criança-criança e suas diferenças em relação à interação adulto-criança, no que se refere aos modos de regulação mútua que aí se efetuam. Identificou, assim, os seguintes processos de interregulação: o arranjo da brincadeira, os arranjos rítmicos e posturais, as regras constituídas para a atividade; as interpretações, expectativas e previsões da ação do outro e, finalmente, a imitação.

Uma outra vertente do interesse pela interação criança-criança refere-se ao papel da estruturação do ambiente nessas interações e se inspirou nos trabalhos de Legendre (1985,1986), arquiteto e psicólogo francês interessado na apropriação pela criança

do espaço arquitetural, bem como nos efeitos da mudança na estruturação do espaço sobre a atividade de jogo das crianças na creche. Propôs três modelos de estruturação do espaço: espaço aberto, estruturado e semi-estruturado, que se referem ao número de ângulos formados pelas paredes (ou estantes ou móveis) que delimitam o espaço, dando-lhe um caráter de maior ou menor continência. Os dados empíricos indicam mudanças de comportamento na preferência pelas diferentes formas de estruturação do espaço, segundo as diferentes idades. Comumente, as crianças menores de três anos, preferem espaços bem pequenos e estruturados, quase uma fresta, um esconderijo, enquanto as de maior idade, se agrupam mais em torno de espaços semi-estruturados e reversíveis. Seguindo a linha de investigação proposta por Legendre, encontramos os trabalhos de Carvalho (1989), Rubiano (1989) e Picanço (no prelo).

Também com ênfase na interação criança-criança, destaca-se o trabalho de Vasconcellos (1986). Ampliando a crítica à noção de egocentrismo infantil para as primeiras etapas do desenvolvimento, Vasconcellos analisa o desenvolvimento sócio-afetivo de crianças entre 07 a 24 meses, na creche, a partir das categorias de atividade paralela, contato social à distância e contato físico, constatando a formação de parcerias privilegiadas⁽⁷⁾ desde a mais tenra idade. Nessa linha, identificamos ainda Civilletti (no prelo) que vem desenvolvendo, dentro de um projeto integrado de pesquisa, uma proposta pedagógica para o atendimento de crianças entre 0 e 3 anos,

⁷ Considerou 'parceiros privilegiados' as duplas que permaneceram em interação a maior parte do tempo gasto em atividade partilhada por cada um dos integrantes, tomados individualmente. A atividade partilhada foi analisada através das categorias de contato social à distância, atividade paralela e contato físico.

em creche. Discute, nessa proposta, basicamente, os seguintes temas: papel do tamanho do objeto na construção das interações, nas diferentes idades; a importância da presença de crianças de idades diferentes no mesmo contexto de aprendizagem; as diferentes formas de estruturação do espaço⁽⁸⁾, sua aplicabilidade e utilização pedagógica, segundo as idades.

Outro braço do socio-interacionismo é o que se definiu diretamente em torno do trabalho de Lemos (1981, 1982, 1986) sobre o papel constitutivo das interações na construção da linguagem pela criança, analisada especificamente na parceria mãe-criança. A autora identificou aí a construção dos processos dialógicos de **especularidade** (gesto iniciado pelo adulto, no sentido de espelhar a ação da criança, e logo retomado pela criança em relação ao adulto); **complementariedade** (a ação do outro é retomada, expandida e complementada); **reciprocidade** ou **reversibilidade** (a criança passa a assumir os papéis dialógicos antes assumidos pelo adulto, na base do que está o processo de especularidade diferida, ou a possibilidade de recontextualização de fragmentos da ação do outro em novas situações interativas). É nessa linha de investigação que se encontra o trabalho de Lyra (1989) sobre a construção da ação de um bebê entre 01 e 05 meses, na parceria mãe-bebê pequeno, analisada a partir das categorias dialógicas propostas por de Lemos.

Os trabalhos acima descritos são, de fato, os grandes responsáveis pela construção de uma nova, e marcadamente mais positiva, visão da creche como contexto de desenvolvimento. Suas

 8 Segundo Legendre, acima citado.

implicações são ainda mais extensas, já que boa parte desses pesquisadores está envolvida também na formação de currículos para as creches, bem como na garantia de uma política pública de educação pré-escolar, fazendo valer a Constituição Brasileira de 1988, que garante esse direito à criança e à família.

Pela própria novidade da abordagem sócio-interacionista, entretanto, algumas questões fundamentais ainda permanecem intocadas, sendo uma das principais lacunas a serem preenchidas, a análise do surgimento e desenvolvimento da **linguagem em crianças de creche**. Refiro-me ao fato de que a linguagem, quando abordada, o é como um dos elementos na análise do desenvolvimento na creche, não sendo realçadas as especificidades do desenvolvimento lingüístico nesse contexto. Tais especificidades se referem, basicamente, ao peso que tem aí as interações criança-criança, em relação às interações adulto-criança. A forte presença de crianças de idades próximas e as interações que elas estabelecem durante o processo coletivo de aquisição da linguagem, as transformam a todas em interlocutores privilegiados das demais.

1.5 A linguagem e a construção do conhecimento na creche

A questão do desenvolvimento da linguagem no contexto da creche, uma questão ao mesmo tempo bastante abrangente e específica, no interior do tema do desenvolvimento, tem sido tocada apenas periféricamente por alguns sócio-interacionistas brasileiros. Este fato constitui uma lacuna nessa linha de pesquisa. Superar, ao menos em parte, essa lacuna é o objetivo desse trabalho.

Devo ressaltar que tenho clara a complexidade da tarefa de produzir um trabalho sobre linguagem construída entre crianças. Apesar da amplitude do tema **linguagem**, que impõe àquele que se propõe dissertar sobre o tema, realizar alguns recortes, defronta-se, no âmbito das teorias lingüísticas, com a escassez da pesquisa teórica e bibliográfica apropriada à análise da construção da linguagem entre crianças. Um dos critérios aqui adotados para promover uma redução do escopo da questão foi tratá-la apenas em termos de **linguagem na creche e linguagem entre crianças**.

Considero pertinente retrazar o caminho que me conduziu ao tema do desenvolvimento da linguagem na creche para então, a partir das formulações do sócio-interacionismo, situar o leitor diante dos argumentos que estou propondo para a descrição e análise das primeiras etapas do desenvolvimento lingüístico na creche.

Se o desenvolvimento da linguagem das crianças de creche constitui tema dessa pesquisa é porque não se trata de algo que se efetue sem problemas. As especificidades que marcam o processo tem favorecido a multiplicação dos argumentos desfavoráveis à creche, como contexto de desenvolvimento lingüístico.

A principal justificativa para esses argumentos é a **baixa razão adulto-criança** aí observada⁽⁹⁾, principalmente se comparada à

9 Não é excessivo lembrar que as considerações que se seguem referem-se às creches públicas e comunitárias, sobre cuja reflexão se baseia este trabalho. Os estudos sobre a relação adulto/criança no contexto educacional (Rossetti-Ferreira & Oliveira, 1985) recomendam que esta gire em torno de 4 a 5 crianças/adulto, nos grupos até 03anos e 7 a 8 crianças/adulto, nos grupos de 3 a 6 anos.

relação mantida nas famílias nucleares - em média 1,25 crianças/adulto, já que a grande maioria das famílias brasileiras tem entre 2 e 3 filhos.

Deve-se ressaltar que comparar creche e família não é uma boa medida para se avaliar a adequação de uma ou outra, já que se tratam de duas escalas diferentes. A creche é um espaço coletivo de desenvolvimento infantil que é, e deve necessariamente ser, organizado de maneira diferente da casa, com uma dinâmica de relações interpessoais própria e onde o trabalho realizado é complementar ao da família, e por isso mesmo não comparável ao dela.

Considerar essas diferenças não corresponde a negar que a defasagem entre o número de adultos efetivamente presentes junto às crianças, na creche, e aquele que deveria haver, interfere profundamente na qualidade das interações que se estabelecem na mesma, podendo resultar em conseqüências diretas sobre o desenvolvimento da linguagem.

Rossetti-Ferreira & Oliveira (1985), entretanto, assinalam que os problemas de linguagem na creche não estão vinculados somente, ou principalmente, à desproporção, em termos quantitativos, entre adultos e crianças, embora este seja um problema de grande relevância. Aliada a ele, a falta de qualificação profissional para o trabalho em creche por parte desses educadores conduz a concepções errôneas de desenvolvimento - entre as quais a visão 'naturalista' do desenvolvimento lingüístico, que os desobriga da necessidade de se

engajarem em trocas dialógicas concretas com as crianças, individualmente ou em grupos pequenos.

Atividades tais como dramatizações de contos-de-fadas, descrição oral de gravuras, discussão de temas do cotidiano da criança, entre outras atividades de incentivo à verbalização, podem e devem estar presentes, associadas já às primeiras emissões vocais da criança, de modo a confrontá-la com as múltiplas significações que a linguagem comporta. Infelizmente, tais atividades, aos olhos dos educadores praticamente leigos que se encontram nas creches públicas, não fazem sentido como algo a estar inserido no cotidiano do processo educativo, sendo tratadas como uma alternativa da qual somente excepcionalmente se lança mão.

O que se observa nessas creches públicas, com raras e louváveis excessões, é a linguagem figurando principalmente como um instrumento de trabalho do educador, utilizada para fazer cumprir ordens, incitar a atividades de rotina, formar hábitos de conduta e higiene. Na relação com o adulto e com as demais crianças, nas atividades dirigidas mediadas pelo adulto, são freqüentemente reduzidas as oportunidades de expressão verbal pelas crianças, fato que acaba por interferir na motivação da criança em dialogar com o adulto, mesmo quando seu ativo domínio do simbólico através da linguagem já a tornou capaz de buscar esses diálogos.

A observação mostra que os momentos em que a criança se expressa mais livre e fluentemente, por contraditório que possa parecer, são aqueles que se dão à revelia do educador, na chamada brincadeira livre.

É importante salientar que a atividade livre é freqüentemente representada pelo educador como 'recreio', ou seja, momento de descontração, expansão e relaxamento das crianças e dele próprio. Trata-se de um momento na rotina da creche em que ele se sente dispensado de atuar como mediador do processo: é o momento de brincadeira, que se oporia à atividade séria, o "trabalhinho", a atividade de aquisição de conhecimento. Trata-se, portanto, de um momento do qual nada é esperado.

Essa concepção de atividade livre, embora seus fundamentos possam ser questionados, favorece que as crianças busquem, ativamente, o engajamento em atividades partilhadas com seus parceiros de mesma idade ou idade próxima.

Nesses momentos institucionalizados em que o adulto favorece a autonomia das crianças em decidir sua própria atividade, fatos interessantíssimos acontecem que, no entanto, continuam totalmente negligenciados pelos estudos sobre o desenvolvimento lingüístico, talvez pelas dificuldades em se estabelecer um elo entre a atividade de jogo simbólico, freqüentemente associada à atividade egocêntrica, e a inserção social da criança.

Minha posição é a de que as interações sociais das crianças na atividade de jogo são o contexto onde a experiência social de cada criança é revivenciada na construção de incontáveis sentidos de vida, sendo, portanto, atividade extremamente produtiva. O material sobre o qual se assenta tal pluralidade de sentidos é a experiência sócio-cultural do grupo no qual a atividade da criança se desenvolve e tem na linguagem e na atividade concreta, seus mais férteis instrumentos.

Em verdade, é na interface da linguagem e da atividade que a experiência histórico-cultural do grupo ou classe em que a criança se encontra inserida é (re)experienciada e internalizada, a partir do que a criança se constitui como ser simbólico.

A atividade partilhada na creche é o o encontro de duas ou mais crianças de idades próximas, sujeitos portadores de uma experiência social pequena, mas que vem num crescendo, desde o nascimento. A experiência social já acumulada pelas crianças guarda **elementos comuns** - aqueles enraizados na cultura e passados, de modo quase natural, de geração a geração - e outros **elementos idiossincráticos**, que resultam das especificidades do contexto (família, creche, parentes e círculo mais imediato de relações da família) onde tal experiência se efetua. O coletivo e o subjetivo em construção se encontram e interpenetram nos chamados jogos de faz-de-conta ou simbólicos ou de enredo. A principal característica desses jogos é a de que aí as crianças podem reeditar, compreender e transformar simbolicamente o social mais amplo, pela multiplicidade de sentidos de que ele pode ser investido na brincadeira, compreendida aqui como o social contextualizado ou microssocial.

Desse modo, embora não tenha até aqui avançado no tema da interlocução entre crianças, pela ênfase que concebe ao social contextualizado no desenvolvimento, a abordagem sócio-interacionista me parece a que mais elementos apresenta para fundamentar uma investigação do desenvolvimento lingüístico entre crianças. Deve isso tanto à bagagem que apresenta na análise das interações criança-criança, quanto à ênfase da linguagem no desenvolvimento humano e a

própria concepção de linguagem que sustenta. Nessa abordagem, a linguagem é concebida como o veículo através do qual o social interpenetra as relações interpessoais, inserindo a atividade das crianças no circuito do simbólico muito antes que elas se transformem em sujeitos falantes. Por esse motivo, as interações e interlocuções de crianças trazem, assim como as dos adultos, o registro (ainda que mais tênue) das marcas sócio-culturais, que as tornam capazes de promover, entre si, o desenvolvimento lingüístico e cognitivo.

No próximo capítulo, serão apresentados os pólos teóricos do sócio-interacionismo, a partir do que se delineiam os argumentos aqui sustentados sobre as características do desenvolvimento lingüístico nas parcerias de crianças, em creche. Basicamente, esses argumentos se sustentam sobre a visão dos sócio-interacionistas da relação entre linguagem, atividade e pensamento.

CAPÍTULO II

A LINGUAGEM NAS TEORIAS SÓCIO-INTERACIONISTAS

2.1 Introdução:

No capítulo precedente procurou-se evidenciar que, sem desprezar as lacunas que o sócio-interacionismo ainda apresenta no que se refere à **construção da linguagem na interação criança-criança** - situação que distingue o desenvolvimento lingüístico na creche de outros contextos - esta abordagem é a que, no âmbito das teorias do desenvolvimento, mais elementos oferece à análise integrada dos temas da linguagem, da creche e da criança.

É nos pressupostos teóricos do sócio-interacionismo que se encontram os elementos que justificam essa afirmativa: em primeiro lugar, ao conceber a **criança como ser eminentemente social**, o sócio-interacionismo equaciona certas afirmações, relevantes em Psicologia, que superestimam o papel da família - da mãe, em especial - como agente socializador da criança, nos primeiros anos de vida. Ao mesmo tempo, problematiza a questão das interações da criança pequena com outros agentes do processo de socialização, tais como os educadores e parceiros de creche.

Isso serve para evidenciar que o apelo ao paradigma da interação mãe-filho não cabe quando se trata de analisar a situação de creche, onde aquilo que é visto como secundário e posterior no

processo de socialização - a ampliação do universo social da criança para além dos limites da família - está presente praticamente desde sempre, criando novas e diversas modalidades de interrelação social, para a criança.

A consideração mais ampla do meio social que afeta diretamente a atividade da criança é o segundo aspecto teórico fundamental do sócio-interacionismo. Esse meio mais amplo, por apresentar características diversas da família, demanda da criança uma imensa criatividade nas tentativas de estabelecimento de interações. A situação é descrita de modo claro por Wallon (1986), que aponta que o meio social constituído pela família nuclear é um meio estável e previsível, onde os papéis sociais estão bem definidos quando da inserção da criança. Essa situação de previsibilidade se altera radicalmente quando a criança passa a integrar outras instituições, tais como a creche, onde ocorre uma diversificação dos grupos e suas respectivas funções sociais. Essa diversificação, ao mesmo tempo que amplia a possibilidade da criança estabelecer relações mais polivalentes, coloca-a frente à necessidade de desenvolver maior capacidade de negociação, na combinação de sua ação com as dos demais. Em suma, a creche coloca a criança frente a novas e dinâmicas modalidades de relações interindividuais que, uma vez mais, se analisadas a partir do paradigma das relações familiares perderão grande parte de seu sentido.

Um terceiro aspecto, estreitamente relacionado aos anteriores e não menos importante, é a enfática crítica dessa abordagem ao chamado **egocentrismo infantil** como princípio explicativo de qualquer nível de comportamento. Ao ressaltar o caráter social irrestrito das

ações da criança, desde o nascimento, o sócio-interacionismo rejeita a idéia de criança pouco permeável às influências do meio social, o que é preconizado por algumas teorias do desenvolvimento, entre as quais a de Piaget. Afirmar o caráter social da atividade da criança é concordar que sua atividade é socialmente mediada pelo adulto, assim como sintetiza Pino (1991), quando afirma que

embora a fala seja a porta de acesso à ordem simbólica, a criança já nasce inserida nela como "objeto do discurso do outro" (aspas do autor). Desde o início, ela é "sujeito" (idem) de ações significantes para o adulto, o que a insere irremediavelmente no circuito do simbólico". (p. 36)

A crítica ao egocentrismo define uma das mais marcantes distinções entre essa abordagem e grande parte das abordagens sobre o desenvolvimento infantil(10).

Henri Wallon, psicólogo e educador francês cujo trabalho apresenta uma orientação marcadamente dialético-marxista e **Lev Vygotsky**, principal representante do marxismo na Psicologia russa, serão os pilares da discussão, mas com o objetivo de aquecer o debate, serão apresentados também alguns elementos da teoria de **Jean Piaget**, dada a influência que suas concepções exerceram sobre Vygotsky, cujas idéias a respeito da formação do pensamento e da linguagem têm como característica mais marcante a crítica à Piaget.

Em todos os casos, a ênfase da apresentação recai sobre os aspectos de suas argumentações teóricas que permitem pensar a

10 Vide revisão das teorias do desenvolvimento no Cap. 1, sessão 2, deste trabalho.

construção da linguagem na creche e, especificamente, nas parcerias criança-criança. Assim, os temas da linguagem, das interações e, especialmente, das transformações nas interações verbais entre crianças são os que distinguem a apresentação aqui proposta de algumas sínteses teóricas desses autores já apresentadas em outros trabalhos sobre o desenvolvimento infantil.

Antes, e à título de ilustração, eis alguns fatos interessantes levantados, envolvendo os três autores: tratam-se de intelectuais que viveram e produziram teoricamente mais ou menos no mesmo período histórico: enquanto Wallon é de 1879, Piaget e Vygotsky, coincidentemente, nasceram no mesmo mês e ano de novembro de 1896. Ao mesmo tempo, tratam-se de autores que, de forma direta ou indireta, trocaram influências no que se refere ao conteúdo de suas abordagens. Wallon e Piaget se criticaram explicitamente, através de cartas e artigos; Vygotsky e Piaget, indiretamente, já depois da morte do primeiro, quando Piaget escreveu algumas notas sobre os comentários de Vygotsky à sua obra, presentes em uma edição espanhola de 1987 de **Pensamento e Linguagem**. Também indireta foi a troca entre Wallon e Vygotsky. A inspiração dialético-marxista é decisiva na aproximação teórica dos dois, embora apenas em Vygotsky se encontre uma pequena citação de Wallon. Além disso, tratam-se de autores que, embora guardem marcantes diferenças que devem ser ressaltadas, têm importantes elementos em comum, que serão discutidos adiante.

Por tratar-se, em comparação aos outros dois, do autor menos conhecido em nosso meio acadêmico, Wallon será apresentado em primeiro lugar. Em seguida apresento Vygotsky, concedendo uma ênfase quase idêntica aos elementos sustentados pelo próprio e aqueles

desenvolvidos por seus sucessores que, sem romperem com a linha de argumentação de seu mestre, apresentam pontos interessantes de complementação à abordagem vygotskiana. Além disso, na apresentação de Vygotsky lança mão de alguns elementos fornecidos por Piaget, cuja crítica foi uma das características das idéias de Vygotsky.

2.2 A obra de Henri Wallon

Henri Wallon (1879-1962) é considerado o primeiro pensador materialista-dialético da Psicologia ocidental. Contudo suas proposições continuam não apenas absolutamente atuais, mas tem sido enriquecidas a partir de todo um interesse ressurgido nos últimos anos em relação a seus trabalhos. Esse interesse é decorrente tanto das polêmicas por ele desenvolvidas com relação à obra de Jean Piaget, quanto do fato de sua obra oferecer-se como uma alternativa capaz de fornecer elementos à compreensão da inserção do sujeito na ordem simbólica, sintetizada pelo psicanalista Jacques Lacan (1936), na formulação da chamada "fase do espelho". A noção de especularidade como processo constitutivo do sujeito e a descrição literal desse processo, de fato aparecem nos textos wallonianos antes de terem sido efetivamente apresentadas por Lacan.

Infelizmente, a única obra publicada no Brasil exclusivamente com textos de Wallon, é a que faz parte da coleção Grandes Cientistas Sociais, da Ática (Werebe & Nadel-Brulfert, 1986) onde se pode encontrar alguns capítulos extraídos de suas principais obras. Entretanto, a bibliografia de Wallon excede o que é aí apresentado,

constando tanto de obras e artigos no campo da psicologia da criança, como *L'enfant turbulent* (1925), *Las origines du caractère chez l'enfant* (1934), *L'évolution Psychologique de l'enfant* (1941), *De l'acte à la pensée* (1942) e *Les origines de la pensée chez l'enfant* (1963), entre muitas outras, quanto de trabalhos sobre os princípios e métodos de uma psicologia marxista como *Principes de psychologie appliquée* (1930).

Para os propósitos da presente discussão, a consideração desse autor torna-se fundamental: pelo destaque que sua obra confere ao estudo da criança pequena, especialmente durante a primeira infância; pela insistência com que defendeu a escola como contexto privilegiado para o estudo do desenvolvimento infantil; pela forma ímpar segundo a qual ele descreveu o desenvolvimento, tratando cada momento de forma positiva, pois que dotado de uma experiência específica e de comportamentos com objetivos específicos. Sua análise poderia ser classificada de sincrônica, em oposição a outras abordagens que, explicitamente ou não, tratam o desenvolvimento como um processo de vir-a-ser, analisado pelo que falta para atingir o estágio seguinte.

Embora Wallon não formule uma teoria explícita do desenvolvimento da linguagem, essa é uma questão presente ao longo de toda a sua descrição da constituição simbólica da criança. Além disso, sua defesa do caráter social das ações mais precoces da criança, o coloca em destaque entre os autores capazes de fundamentar a presente discussão.

2.2.1 A noção de desenvolvimento

Um aspecto fundamental para a compreensão da perspectiva desse autor é sua formulação - absolutamente coerente com sua visão dialética e, portanto generalizável a de Vygotsky - de que o desenvolvimento (humano, da cultura, do conhecimento) não se dá na forma de etapas contínuas, numa progressão linear e unidirecional mas, ao contrário, através de crises, rupturas e retrocessos, que são consequência do esforço de superação das contradições que se apresentam na relação do homem com os elementos do meio externo.

Quanto ao desenvolvimento especificamente humano, Wallon o concebe como o complexo processo de constituição psicológica, que ocorre basicamente no plano da intersubjetividade, ou seja, das trocas sociais concretas entre sujeitos em desenvolvimento. Nesse processo intersubjetivo, os sujeitos em formação incorporam, basicamente através da imitação em seus diferentes níveis⁽¹¹⁾, os meios de ação e pensamento desenvolvidos historicamente por sua cultura. O desenvolvimento é um processo socialmente regulado e um dos principais instrumentos dessa regulação é a linguagem. A linguagem se coloca entre a criança e o outro, especialmente o adulto, constituindo tanto um obstáculo ao fluxo da atividade, à medida que a regula, condiciona e orienta, como um instrumento de

¹¹ a noção de imitação em Wallon, e também em Vygotsky, aproxima-se muito da 'imitação persistente', de Baldwin (). Concebe ele por imitação persistente o ato imitativo que não é isomórfico ao modelo, mas implica no ir além, na própria superação criativa do mesmo

superação e alteração da proposta e expectativa da outro, pelo que ela reserva de multifuncionalidade.

Para Wallon, em síntese, o desenvolvimento é a passagem, em certos momentos brusca e em outros gradativa, de um estado de total con-fusão entre os próprios motivos e os das outras pessoas, para uma gradativa diferenciação entre o eu e o não-eu (Vasconcelos, 1985; p. 47), processo em que se dá a emergência do sujeito psicológico.

2.2.2 A ênfase nas emoções como substrato da vida social

Wallon situa-se entre os autores para os quais o homem é, antes de tudo, um ser social. Social porque o extenso período em que permanece dependente de outros sujeitos da espécie exige dele estar permanentemente afetando e sendo afetado por esses sujeitos. A emoção é o instrumento mais básico das trocas sociais entre a criança e os outros, representada, no recém-nascido, pelo choro, gemidos, gritos e espasmos.

O substrato da emoção humana é a atividade tônico-muscular. Na criança bem pequena o que ocorre é uma indissociação primária entre as disposições motoras e os eventos exteriores constituídos tanto pelo mundo dos objetos materiais quanto pelo das relações interindividuais (Wallon, 1980; p. 111). A emoção, é, então, o que vai possibilitar, através de um progressivo controle e discriminação dos movimentos inicialmente espasmódicos da criança, a expressão dos afetos e o estabelecimento de vínculos sociais efêmeros, antes mesmo

que qualquer intenção real ou discernimento da situação sejam estruturados.

A emoção é um fator fundamental na construção das interações, que possibilita aos sujeitos se fundirem numa empatia mútua, já que a expressão emocional de um é potencialmente capaz de provocar, no outro, reação similar. Trata-se, portanto, de uma conquista da espécie humana que visa, pelo estabelecimento de vínculos primários, garantir a sua própria sobrevivência.

As primeiras trocas afetivas de que participa ativamente a criança têm sido objeto de vários trabalhos, especialmente dentro de uma abordagem etológica, os quais vêm tentando buscar uma explicação naturalística das primeiras interações, em termos de uma motivação instintiva (Bowlby, 1984; 1985). A descrição walloniana difere dessa abordagem pois que, para ele, ao nascer, a criança é dotada apenas de movimentos involuntários. A organização desses movimentos, ao longo de todo o desenvolvimento posterior ao nascimento, vai depender das condições específicas do contexto em que se dará o encontro do corpo com o meio, meio esse definido a partir de características historicamente constituídas (12).

Os afetos dirigidos pelos outros sociais afetivamente ligados à criança a seus automatismos motores faz com que os movimentos, originariamente involuntários, vão ganhando do meio uma significação primária que atua de modo determinante na seleção e discriminação dos movimentos simples, transformando-os em padrões objetivos de ação

12 Ver também RABINOVICH, 1991, a.

motora. Esse processo é o objeto da investigação de Lyra (1989) que, a partir de filmagens em vídeo das interações mãe-bebê, entre 01 e 05 meses de vida deste último, analisa a construção do olhar dirigido do bebê, a partir das indicações que as reações da mãe - tais como sorrir, indicar com o dedo, olhar na mesma direção, inferir intenções, etc, fornecem aos movimentos involuntários do olho do bebê, constituindo-o como tal.

É desse modo que se estabelece entre a criança e os elementos do meio circundante, o chamado **diálogo tônico**, que se encontra na base tanto da constituição do gesto como de todas as formas mais sofisticadas de ação partilhada tal como na imitação, e até mesmo na construção da linguagem verbal.

Da mesma forma que o desenvolvimento das ações motoras depende da vida afetiva, também o desenvolvimento cognitivo está relacionado às trocas afetivas. À medida que se pluralizam os contextos da atividade da criança, multiplicam-se também as circunstâncias para a expressão emocional, o que conduz a uma diferenciação das emoções em sistemas de atitudes e realizações mentais diversas, processo que se encontra na origem da atividade representativa. Implica aí toda uma série de discriminações que geram os esquemas, os símbolos, imagens e idéias, que tem por consequência uma reformulação da posição da criança em relação ao real, decorrente da emergência do pensamento.

Por contraditório que pareça, entretanto, ao mesmo tempo em que originariamente o pensamento mantém relação direta com os afetos, a redução destes últimos é fundamental para que os processos mentais

se complexifiquem. Eis uma das grandes contradições do desenvolvimento: as relações que surgem como consequência da empatia emocional se sofisticam, por assim dizer, e se convertem em meios cada vez mais especializados de ação que, por um processo de desdobramento, progressivamente se tornam autônomos em relação às emoções das quais tiveram origem. Em outras palavras, a integração das impressões mentais decorrentes da atividade, em cuja base se encontram as emoções, origina, por fim, o pensamento simbólico.

Antes de qualquer desenvolvimento da capacidade de discriminação e comparação, o sentido de uma dada situação se constrói com base nas atividades, atitudes e disposições imediatas que ela desperta na criança. Essa primeira forma particularizada de compreensão, de base eminentemente afetiva, é a que Wallon denomina **inteligência prática ou inteligência de situações**. À inteligência prática corresponde um certo nível de expressão verbal. É importante ressaltar, no entanto, que há um degrau significativo entre a emergente atividade mental da criança e sua capacidade de verbalização o que só é, em parte, superado quando esses dois processos - fala e atividade mental - ocorrem referidos a um contexto concreto que os organiza e confere sentido.

Essa forma incipiente e contextual de pensamento começa a se aproximar do que seriam as formas genéricas quando ocorre alguma coincidência ou acordo entre as disposições da criança e as de algum parceiro social, permitindo o contato e a compreensão mútuos, ainda que totalmente absorvidos no contexto presente. O progressivo desprendimento das características imediatas da situação atual permite o surgimento, na criança, de representações mais estáveis.

2.2.3. A ênfase no social

Wallon considera o homem como um ser biologicamente social, o que significa que entre o homem e o meio sócio-cultural onde ele se desenvolve há uma unidade indissolúvel, constitutiva do próprio corpo, já que é nele que a história social se inscreve, dando origem ao sujeito simbólico. Apenas durante um curto período de nove meses de vida intra-uterina pode-se descrever o desenvolvimento humano como um processo meramente biológico, já que aí o "meio" físico representado pela placenta fornece os "meios"⁽¹³⁾ necessários a que se crie condições ao nascimento. Depois desse momento, não é mais possível compreender o desenvolvimento como um processo natural, porque o meio biológico é, de imediato, atravessado pelo meio humano ou sócio-cultural, constituído pelas condições de existência que a criança encontra ao nascer. Diz Wallon:

'... o nascimento expõe o corpo da criança às inclemências do meio ambiente, prelúdio daquelas a que ele deverá aprender a reagir, por si mesmo, no futuro'. (1980 , p. 87)

A partir do momento do nascimento, a criança se desenvolverá apesar das, ou talvez, graças às contradições que se estabelecem entre ambos, organismo e meio social. Por essa razão, a compreensão do desenvolvimento infantil não pode ser buscada olhando-se apenas para a criança, sem a consideração do contexto sócio-histórico e

13 O uso de aspas visa realçar os dois sentidos indissociáveis que Wallon confere ao termo meio: como contexto e como instrumento da atividade

cultural em que ela se desenvolve. Nem mesmo as manifestações relativamente estáveis de comportamento, relacionadas às etapas do desenvolvimento como as que serão apresentadas nas próximas sessões, são dados estanques. Mais importante que identificar as manifestações aparentes, é buscar as estruturas psíquicas subjacentes, produtos históricos do encontro do corpo com a parcela do social representada pelo contexto (i)mediato onde o desenvolvimento se dá, que definem as especificidades de cada momento do desenvolvimento.

2.2.4. O papel da atividade no desenvolvimento

A discussão do papel da atividade na transição da criança ao simbólico é um aspecto fundamental da presente discussão e que, como poderá ser constatado na segunda parte do capítulo, referente à Vygotsky, aproxima de modo significativo as duas teorias.

Segundo Wallon, no momento em que a criança tem o primeiro espasmo respiratório, inaugurando esse reflexo mais básico, tem início sua primeira atividade. Esse é um momento fundamental, desde que suas **ações**, tomadas em seu sentido amplo, serão o principal instrumento das trocas da criança com o meio, principalmente até a aquisição da linguagem verbal. A importância concedida à atividade da criança como motor de seu desenvolvimento encontra-se na base do conhecido binômio walloniano, título de uma de suas obras, "do ato ao pensamento".

Desde as formas mais básicas de atividade, como os reflexos de sucção e choro ou

por muito complexas que possam chegar a ser as condições dos atos dirigidos ao meio, não há nenhum que se repita sem que apresente uma modificação íntima, sem diminuir ainda que seja um pouco, sua dependência frente às circunstâncias externas, sem substituir os esquemas por outros que sejam mais funcionais e sem elaborar gradualmente - mediante simplificações ou integrações progressivas - poderes ou conhecimentos que sejam cada vez mais unitários'. (Wallon, 1980 ,p. 89)

A importância dessa maleabilidade da ação é que ela permite uma rápida e progressiva ampliação, organização e elaboração da atividade, conforme se pode constatar nas transformações que caracterizam as etapas do desenvolvimento. Quando, por algum motivo, isso não é possível, como no caso de algumas patologias, a ação torna-se um ciclo que se volta sempre sobre si mesmo, tornando-se gradativamente monótono e inadaptado à sobrevivência.

2.2.5. As etapas do desenvolvimento: do ato ao pensamento

O primeiro momento da atividade da criança recém-nascida, o chamado **estágio impulsivo**, vai de 0 a 6 meses e é caracterizado por um estado de completa fusão ou indiferenciação entre o corpo da criança e o meio. Sua ação está limitada a simples movimentos agitados e desajeitados, inconscientemente confundida com os elementos da situação na qual a ação emerge e sua principal motivação é de base emocional, ou seja, está modulada pelo jogo dialético entre o bem e o mal-estar (Fonseca, 1987; p. 23).

Esses movimentos rudes são sua primeira forma de comunicação com o meio, despertando no outro socialmente ativo uma espécie de empatia, de sensibilidade emocional, que o conduz a tentar dar sentidos à ação da criança, tornando, assim, essas primeiras trocas sociais fundamentais tanto para a sobrevivência da criança no mundo, como para todo o seu desenvolvimento posterior.

Dos 06 aos 12 meses, desenvolve-se o **estágio tônico-emocional**. Ele surge quando os primeiros movimentos espasmódicos e desorganizados do recém-nascido, começam a esboçar uma certa organização a partir de um tênue controle, pela criança, de sua atividade muscular, tornando-se, assim, o prelúdio das reações circulares mais estruturadas que se completam no estágio seguinte.

Ocorre, também, nessa fase, por influência do adulto ou de parceiros mais desenvolvidos, uma ampliação de sua sensibilidade emocional aos afetos dirigidos a ele pelos outros e correspondente organização das emoções - que não são mais moduladas apenas pela oposição bem-estar/mal-estar - numa antecipação de todo o sistema de emoções e afetos capitais do sujeito (Wallon, 1979; p. 133).

Ao mesmo tempo, nas trocas sociais, a criança tenta uma maior participação na ação do outro, gerando o que o autor denomina **harmonia cinética**, ou seja, o processo no qual a criança capta e incorpora à sua atividade postural fragmentos da ação do outro, estabelecendo-se assim, o **diálogo tônico**.

O diálogo tônico se caracteriza por toda uma evolução tônica e corporal que constitui o prelúdio da comunicação verbal e que tem

no corpo um instrumento operacional e relacional (Vasconcellos, 1986). é ele o responsável pela incorporação inconsciente, pela criança dos hábitos motores das pessoas mais próximas, tais como o jeito do sorriso, caretas, etc. O diálogo tônico é, ao mesmo tempo, uma prefiguração da imitação, forma de troca social que nesse momento ainda não é possível dada à precariedade da organização motora, mas que se tornará o principal instrumento relacional posteriormente. A emoção e o movimento são, assim, segundo da Fonseca (1987, p.24) uma pré-linguagem, detonadores e estruturadores da ação da criança com o outro.

O estágio seguinte do desenvolvimento humano, iniciado aos doze meses, é o **sensório-motor**. Este estágio tem por característica a realização de um extenso e diferenciado acordo entre as percepções e os movimentos (Wallon, 1979; p. 134). O primeiro e mais importante aspecto dessa fase é o **sincretismo subjetivo**, que corresponde à completa indiferenciação entre o sujeito e o meio. A criança reúne, numa unidade indissolúvel, os elementos subjetivos e os dados externos captados através da percepção. Essa absorção indiscriminada de elementos do mundo externo é necessária à formação do repertório de condutas que constituirão o material sobre o qual se fundará a subjetividade. Isso equivale a dizer que um dado aspecto da realidade só é experienciado se a criança puder confrontá-lo com algum aspecto de sua ainda ruda consciência, com o qual essa experiência passa a formar um todo.

A experiência da criança vai se estruturar na repetição de suas ações - a chamada **perseveração**, processo no qual ela, progressivamente, elimina o que tem de inútil em cada ato e aproxima,

associando de forma cada vez mais coordenada, certas percepções e certos movimentos específicos. É graças à perseveração que, por exemplo, a criança insiste na tentativa de andar, mesmo depois de inúmeras quedas e que, por isso, anda cada vez melhor. Como a repetição muda o caráter original da atividade é, também, graças à perseveração que ocorre a diferenciação do sujeito.

Na perseveração, do ato mecânico se origina o gesto, ação intencional e significativa, orientada já por um esboço de planejamento. Da Fonseca (1979) descreve, como exemplo de discriminação da atividade motora ocorrida nesse período do desenvolvimento em função da perseveração, a diferenciação funcional das mãos. Inicialmente, a criança necessita utilizar as duas mãos, simultaneamente, para conseguir efetuar a apreensão do objeto. Progressivamente, ela torna-se capaz de perceber a utilidade de fazer de uma das mãos a protagonista da ação, a outra sendo liberada para a função auxiliar. No primeiro momento dessa descoberta, porém, ela é ambidestra, isto é, utiliza indistintamente as duas mãos nos dois papéis. Só com o tempo (por volta dos três anos), é que o uso das mãos passa a estar condicionado pela dominância lateral.

A linguagem, no período sensório-motor, segue a organização que domina toda a atividade e denota essa indiferenciação entre a ótica da criança e a do meio. Suas emissões verbais caracterizam-se pela diversidade de sentidos, gerando significados ao mesmo tempo ambivalentes e polivalentes, que conduzem a criança a mudar freqüentemente seu papel na estrutura da ação, já que sua atividade encerra os papéis do eu e do tu, indiscriminadamente.

O próximo estágio na sequência do desenvolvimento infantil é o **estágio projetivo**, que vai dos 02 aos 03 anos, coincidindo com o domínio da locomoção e a aquisição da linguagem. Corresponde ele ao estágio intermediário entre a ação e a representação propriamente dita.

A marcha, segundo esse autor, define uma transformação radical na relação da criança com o espaço. A ampliação das possibilidades motoras favorece o domínio físico do espaço, ao mesmo tempo que fornece elementos a sua iminente representação. Até a aquisição da marcha, a consciência era meramente o aglomerado de impressões de movimentos restritos e percepções daquilo a que a criança tinha acesso apenas pela via do outro. O movimento amplo favorecido pela marcha é a materialização dessas primeiras impressões mentais.

Até esse momento, os gestos e as impressões mentais só ocorrem um na presença do outro, o que Wallon descreve como o caráter ideomotriz do gesto motor: a linguagem em construção e o pensamento em formação dependem, para se desenvolver, de sua materialização em ato. Até por volta dos cinco anos, uma vez impedida de materializar corporalmente suas impressões, a criança torna-se incapaz de expressar-se oralmente. O gesto desempenha um importante papel intermediário entre ação e representação, regulando o aparecimento e o desenvolvimento das estruturas mentais. Nesse momento, a linguagem da criança é caracterizada pela emergência dos **diálogos consigo mesma**, que tem a mesma acepção da fala egocêntrica concebida por Vygotsky e diferente da de Piaget. Segundo Wallon, tais formas de diálogo emergem quando a criança começa a tomar consciência do

caráter dialógico que caracteriza as atitudes complementares ou antagônicas dos participantes da cadeia enunciativa. Têm, por isso, papel fundamental no processo de diferenciação eu/outro, já que favorecem a organização e internalização dos papéis sociais.

O registro mais duradouro da realidade exterior, que culminará nas representações mentais, nesse momento ainda se processa com base nas estruturas resultantes dos esquemas motores. A realidade torna-se significativa para a criança a partir das alternativas de ação que ela oferece e da ação concreta só se desprende de forma muito parcial e fragmentada, na forma de representações. A atividade mental da criança só se explica no contexto de sua atividade. A criança só conhece os aspectos da realidade sobre os quais age, corporalmente: um objeto de rodas convida a ser empurrado como carro; um novelo embaraçado de lã, de onde desprende um fio, torna-se um animalzinho de estimação, com o qual se passeia puxando-o pela correia.

'Resulta daí uma figuração motriz que, destacando-se da ação propriamente dita, poderá tomar cada vez mais o aspecto de um simulacro, mas ainda está longe de tornar-se representação pura'. (Wallon, 1980; p. 135)

Antes de avançar na descrição das próximas etapas, abro um parêntese para um aprofundamento na questão da imitação, considerando o papel primordial que esse fenômeno ocupa na compreensão do desenvolvimento humano, principalmente nessa etapa e nas seguintes.

2.2.5.1 A imitação na construção da função simbólica

Nessa fase e na seguinte, a função de imitação se estrutura e assume seu papel mais fundamental na formação da subjetividade. É preciso lembrar que a ação da criança, ainda aqui, oscila entre os pólos de fusão e diferenciação, o que significa que ao mesmo tempo que a criança não se concebe ainda como uma entidade distinta dos elementos e pessoas do ambiente social (fusão), por vezes ela trata as partes de seu corpo e seus próprios afetos como coisas distintas ou estranhas a ela, numa espécie de cisão inconsciente.

As trocas sociais e, principalmente, os jogos e demais atividades lúdicas estruturadas basicamente nos processos imitativos possibilitam à criança projetar para fora de si aquilo que pertence à realidade e, ao mesmo tempo, executar o árduo trabalho de condensação e organização, que terá como produto a sua emergência como sujeito (Oliveira, 1988). No jogo simbólico, a criança tem a chance de vivenciar, alternadamente, os pólos opostos das situações sociais - os papéis de ativo e passivo, de mãe e de filho, comandante e subalterno, polícia e ladrão, etc - e trazer para o contexto presente os fragmentos mais ou menos organizados da situação dialógica em que se insere a ação dos diversos outros com quem ela também interage. É no confronto e na oposição às imagens desses outros, que a criança vai se instaurando como sujeito singular.

A imitação é, portanto, ação que se instaura entre dois pólos: a alienação daquele que imita no modelo imitado (fusão) e o desdobramento entre o ato e o modelo do qual se originou (diferenciação). A imitação não é, como pode parecer, decorrente da

conquista do 'objeto permanente' (Piaget; 1950, 1966, 1982), o que implicaria na necessidade da representação de si e do outro antes da ocorrência de episódios imitativos, o que absolutamente não é verdade, já que a imitação é anterior e constitutiva das representações. Diz Wallon a esse respeito que

'ela (a imitação) adianta-se à representação. É um ajustamento dos gestos a um protótipo que não é uma figura, mas uma necessidade latente, uma atitude proveniente de impressões múltiplas em sua origem, que se fundam conjuntamente... A resultante dessas impressões é única ... e só será revelado a si mesmo pelo ato que se reproduz. Não se trata ainda de uma representação" (Wallon, 1970; p. 141)

A imitação se explica pela compulsão da criança de realizar em ato suas percepções. Ela não é apenas o eco motor de uma percepção já organizada mas, ao contrário, tem papel fundamental no processo de transformação progressiva dessas impressões originariamente difusas, decorrentes da ação do outro, em representações organizadas..

Uma das questões que inquietam Wallon é a que envolve a compreensão desse salto qualitativo necessário à passagem do ato imitativo concreto à representação propriamente dita. Na intersecção dos dois, Wallon identifica o *simulacro*. Tanto a imitação quanto a representação envolvem um desdobramento entre um objeto e algo que pode ser tomado por ele, desdobramento esse que pode envolver um maior ou menor grau de aproximação com o objeto que o inspirou. É o duplo, que se insere entre aquele que imita e seu modelo, e entre o objeto e sua representação. Em ambos os casos, o simulacro realiza representação em participação com o objeto.

No desdobramento que conduz da imitação à representação, pode-se distinguir três momentos: no primeiro momento, há a imitação sem representação mental do modelo, mas que favorece a formação de impressões mentais primárias; no segundo momento, com base em imagens mentais já constituídas, a imitação pode se fundar num modelo estruturado, e a criança se esforça por ser a cópia literal de uma situação por ela testemunhada. O terceiro momento é, novamente, o deslocamento em relação ao modelo, possível graças a uma atitude de franca oposição a qualquer modelo, que a criança desenvolve por volta dos três anos (estágio personalístico, descrito a seguir), que acaba por favorecer uma ação mais livre e criativa. É o que Wallon chama de imitação inteligente. A referência da ação do outro deixa de se impor ao sujeito, para tornar-se uma alternativa. Isso implica uma clara diferenciação entre a pessoa do outro, da qual pode-se retirar ou não modelos, e a própria pessoa, cuja ação conduz à superação ou oposição ao modelo, razão pela qual Wallon afirma que a 'imitação é constitutiva de subjetividade'.

Retornando, então, à descrição do desenvolvimento por Wallon, por volta dos três anos, inicia-se o último período a ser aqui discutido, dados a faixa etária e os objetivos desse trabalho. Trata-se do estágio personalístico. Nesse período se efetuam duas grandes conquistas pela criança: o domínio prático da linguagem e o desdobramento entre o que a criança percebe como sendo o seu Eu e aquilo que lhe é estranho, diferente, ou seja, a conquista da identidade.

Em outras palavras, ao primeiro momento de fusão ou alienação no outro, segue-se um segundo momento em que a criança, começando a reconhecer as diferenças entre ela e os outros, mas não as compreendendo bem, passa a opor-se deliberadamente a eles (1980; p. 113). Diante dessa nova conquista, que é a emergente consciência de si, a criança passa a experimentar seu potencial, testando aqueles que se encontram a sua volta. Seus atos demonstram uma intencionalidade e uma deliberação jamais experimentadas pela criança até aqui. Constitui, por isso um momento de crise para a criança: crise porque implica a árdua aprendizagem dos limites impostos à sua atividade, dos direitos e das obrigações que cada situação lhe apresenta, das possibilidades concretas de sua ação. Vivenciar essa crise é condição fundamental para o reconhecimento daquilo que constitui os diversos elementos associados à sua experiência em oposição àquilo que a constitui como sujeito.

No que se refere ao domínio da linguagem, a principal conquista dessa fase é o uso correto dos pronomes pessoais, inclusive o eu, fato que reflete a dinâmica do processo de subjetivação da criança, onde está se operando o primeiro momento de diferenciação eu/outro. Wallon enfatiza que a linguagem - que ele concebe de uma forma mais ampla que a linguagem verbal, vide noções presentes em sua obra tais como as de 'diálogo tônico' e 'harmonia cinética' - surge para a criança imersa em seus próprios desejos e necessidades, mediando suas trocas com o meio, ou seja, inserida no todo de sua atividade social.

Ainda por um longo período o uso da linguagem estará amplamente determinado pelas condições do contexto onde a atividade

acontece e, especialmente, vinculado às motivações e sensibilidades da criança, com um fraco valor representativo. A expansão do poder de representação da linguagem é conivente de seu progressivo deslocamento em relação à atividade. Paulatinamente, a linguagem deixa de ser dependente da ação tornando-se o elemento de sua evocação diante de um indício, ou mesmo emergindo na ausência de qualquer atividade concreta, o que caracteriza a atividade simbólica.

A conquista que a criança efetua nessa fase é a compreensão da linguagem como tendo uma função social, anterior e relativamente autônoma em relação a ela, ou seja, dotada de caráter histórico e cultural.

É importante salientar que essas duas significativas conquistas - o avanço no processo de diferenciação no sentido da conquista da própria identidade e o domínio da linguagem - não são instantâneas, como não é o caso de nenhuma transformação na conduta da criança. As formas já ultrapassadas de atividade jamais serão completamente abolidas. Apesar dos evidentes progressos da atividade garantidos pela função simbólica, as formas arcaicas de agir ainda são capazes de, havendo ocasião, voltarem a se manifestar, como é comum nos estados de fadiga, confusão mental ou em certas patologias, situações em que a indiferenciação primária entre o indivíduo e o meio pode retornar (Werebe & Nadel-Brulfert, 1986; p. 59).

2.2.6. Algumas considerações finais sobre Wallon:

É flagrante o fato de que Wallon trata a linguagem como um aspecto embutido no tema do desenvolvimento, que conduz da ação às representações, e, por essa razão, não lhe concede maior destaque no corpo de suas análises, ainda que suas colocações sobre o assunto, a despeito da ausência de maiores desdobramentos teóricos, sejam perfeitamente cabíveis.

É importante, entretanto, levar-se em consideração os elementos que ele resgata para pensar a inserção simbólica da criança:

- a ênfase no emocional como substrato das trocas sociais e da atividade, promovendo a transição da ação ao gesto significativo e daí às representações;
- a imitação como processo que define a implicação necessária do social amplo na atividade da criança, processo que permite a realização, em ato, do desdobramento, do processo especular que se observa na formação social das representações;
- finalmente, a consideração do jogo dialético entre fusão e diferenciação, identificação e contradição como constitutivo do sujeito simbólico.

Pode-se concluir que sua teoria faz a síntese dos pontos nevrálgicos para a compreensão da mediação semiótica da atividade, ou seja, o atravessamento da ação da criança pelo social, através da linguagem, no processo que culmina na formação do pensamento. Essa

questão, se é um detalhe pouco enfatizado no conjunto das proposições de Wallon, será o ponto central da argumentação de Vygotsky. É exatamente nesse aspecto onde reside a complementariedade dos dois autores.

2.3. A obra de Lev Vygotsky:

2.3.1. Introdução:

Vítima de tuberculose, Vygotsky teve uma existência muito curta (1896-1934). Mesmo assim, sua vida foi marcada por uma intensa atividade acadêmica: até 1924, dedicou-se ao ensino de literatura e à crítica artística e literária, atividades que lhe despertaram profundo interesse pela Estética, tema de sua primeira obra conhecida entre nós, *A Psicologia da Arte*. No ano de 1924, ele se transferiu para Moscou, indo trabalhar no Instituto de Psicologia, onde desenvolveu estudos nas áreas de Psicologia e Educação, passando do estudo das anormalidades físicas e mentais e suas conseqüências sobre a vida escolar, para o tema da constituição social da consciência.

As obras de Vygotsky no campo da Psicologia, área a que se dedicou nos últimos dez anos de sua vida, foram submetidas a toda sorte de censuras em função do regime político unipartidário de seu país, instaurado a partir do governo de Stalin (1918), de tal forma que muitos dos textos que chegam ao ocidente, com autoria atribuída a Vygotsky, são, na verdade, versões intencionalmente deturpadas por agentes do Partido Comunista, como produto da censura política. Isto se deveu principalmente ao conteúdo ideológico de sua obra, onde noções tais como (inter)subjetividade, consciência e significados contextualizados estão presentes, mesmo numa situação política em que o sujeito estava ofuscado pela reificação da noção homogeneizante de **coletivo**.

Seu trabalho mais conhecido é a obra **Pensamento e Linguagem**, cuja edição russa de 1925 foi traduzida para o inglês (MIT Press, 1986). Dessa tradução americana, uma versão não-integral está publicada em Português pela M. Fontes, 1988. A outra obra publicada em Português, **A Formação Social da Mente** (Martins Fontes, 1986), trata-se de uma coletânea de ensaios, organizada por Michael Cole & outros, nos E.U.A. Só recentemente o contato mais abrangente com os trabalhos de Vygotsky foi facilitado pela publicação, na Rússia e nos Estados Unidos, de suas Obras Completas, dotada de seis volumes.

Embora essa sessão tenha sido nomeada 'A obra de Vygotsky', na verdade serão discutidos aqui tanto os argumentos do próprio Vygotsky sobre a gênese da linguagem, quanto algumas idéias trazidas por seus sucessores, entre eles Luria, Leontiev, Valsiner e Wertsch, visando, com isso ampliar a posição de Vygotsky com outros elementos que contribuam à compreensão dos primeiros passos do desenvolvimento lingüístico da criança.

2.3.2. O destaque ao papel da linguagem: a relação entre a linguagem e a gênese do pensamento

A grande inovação teórica de Vygotsky em relação a outras perspectivas de seu tempo foi a tentativa de empreender a análise da vida mental do homem a partir de suas bases materiais. Rompendo com o racionalismo que a influência cartesiana impingiu aos estudos do homem, Vygotsky buscou toda a explicação do psiquismo

"nas condições externas de vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-culturais de existência do homem"
(Luria, 1986; p.21)

Dessa forma, deslocou o foco de análise da Psicologia, que estava centrado nas instâncias internas, para o âmbito da interação dos indivíduos com o universo cultural.

Segundo o autor, os dois principais produtos da vida social são a divisão social do trabalho e a linguagem. Esta última surgiu, historicamente, da necessidade imprescindível de comunicação que a atividade laboral originou e, de início, esteve intimamente conectada com a atividade prática, efetuando-se basicamente por meio de gestos. Os desenvolvimentos por que passou a linguagem, entretanto, possibilitaram o progressivo desdobramento em relação à atividade de trabalho, levando-a a constituir um código independente da própria atividade, passível de registrar e representar a experiência humana.

Nesse processo, a linguagem tornou-se o principal instrumento do conhecimento, graças ao qual o homem pôde superar os limites da experiência sensorial imediata, através da construção de signos que mediarão seu acesso ao pensamento abstrato.

A história filogenética da linguagem - e sua relação com a da formação do pensamento - guarda alguns elementos em comum com a ontogênese. O progressivo desprendimento da linguagem em relação à atividade é uma trilha situada na fronteira entre o individual e o social que cada sujeito tem que percorrer em direção à sua constituição como ser simbólico. Esse processo, que culmina com a

filiação do pensamento à linguagem, no curso da ontogênese, é um dos pontos principais da discussão que será travada a seguir.

Compreender a linha de argumentação de Vygotsky sobre o tema 'pensamento e linguagem' implica o conhecimento da posição de Piaget sobre a questão, já que a obra desse teórico representou uma significativa alteração na produção teórica de Vygotsky, não de enfoque, mas de tema. Suas pesquisas no Instituto de Psicologia de Moscou vinham se desenvolvendo principalmente em torno da proposta de formulação das bases de uma Psicologia científica, fundamentada nos pressupostos e no método materialista-dialéticos. Em 1932, Vygotsky foi convidado a redigir o prefácio à edição russa de duas obras de Piaget e se inquietou com as formulações desse autor sobre a função cognitiva e o destino da chamada fala egocêntrica da criança. Essa inquietação transpareceu no texto do prefácio que, ampliado e com algumas reformulações, deu origem a um dos capítulos da obra **Pensamento e Linguagem**.

2.3.3. A posição de Piaget

Os principais elementos da abordagem piagetiana envolvendo o tema pensamento e linguagem são apresentados em sua obra **A Linguagem e o Pensamento da Criança, de 1923**, a que trata mais diretamente da função da linguagem na formação do pensamento, tema que foi retomado posteriormente no artigo '**A linguagem e o pensamento do ponto-de-vista genético**', que consta d'**Os Seis Estudos de Psicologia**.

Segundo esses trabalhos, o aparecimento da linguagem durante o segundo ano de vida da criança, é um fenômeno paralelo à passagem

da inteligência meramente sensório-motora ao período marcado pelo início do desenvolvimento dos processos que caracterizam a chamada função simbólica.

Os processos que caracterizam a função simbólica - especificamente a imitação diferida, os jogos simbólicos, a representação e a formação de conceitos - ganham um grande impulso graças à introdução da linguagem. Reconhecer sua importância, entretanto, não significa atribuir-lhe a causa, já que a posição enfaticamente defendida por Piaget é a de que **a linguagem não é a principal responsável pela conquista da função simbólica**, ou seja, **existem outras fontes de representação independentes da linguagem**, que são **simbolismos individuais**, que emergem, em primeira instância, nos jogos simbólicos e de imaginação, os quais, além de particulares a quem os formulou - e portanto não mediados pelo social - também não apresentam necessariamente o componente lingüístico. Essa função simbólica é mais ampla que a linguagem social (ou língua) e por isso diversa dela.

É a esta função que grande parte da fala espontânea da criança pequena está associada. Por seu caráter particular e individualizado, trata-se de uma produção vocal essencialmente descomprometida com o aspecto de sistema de signos coletivamente partilhados, que caracteriza, por definição, a língua(gem) adulta. Ao contrário, define-se como uma linguagem sem propósitos comunicativos, puramente individual e voltada à expressão e elaboração de conteúdos afetivos e cognitivos da própria criança, não tendo por objetivo endereçar-se a um interlocutor definido. É o que Piaget define como linguagem egocêntrica.

O egocentrismo está em uma posição intermediária, do ponto de vista estrutural, funcional e genético, entre o pensamento autístico - forma de pensamento característica do imaginário do recém-nascido, da produção onírica e de algumas patologias - e o pensamento dirigido ou social, presente no adulto normal.

Se a linguagem se desenvolve por caminhos independentes do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento cognitivo se processa independentemente da linguagem, em relação direta com os esquemas de ação desenvolvidos a partir da exploração sensório-motora da criança sobre o meio físico imediato, que ocorre desde o nascimento. O pensamento se constitui na transição dos esquemas de ação para os esquemas representativos, graças aos jogos de imaginação, também anteriores à e independentes da linguagem, o que se caracteriza pelo fato de que mesmo quando a linguagem se introduz no cenário das condutas infantis, os jogos de imaginação continuam a prescindir dela para existir.

Como vimos acima, a linguagem não participa de forma constitutiva na **construção do cognitivo**. Este depende basicamente da **ampliação das possibilidades de (transform)ação individual no meio físico**, processo que durante longo período ocorrerá indiferente à linguagem. Para compreender a que funções e necessidades a linguagem atende no desenvolvimento da criança, na visão de Piaget, alguns dados são ainda necessários.

Para Piaget, a palavra surge inicialmente ligada à ação, mas de modo fortuito e casual: ao agir, a criança vocaliza, mas sua

vocalização é dirigida a ela mesma e incompreensível aos outros. Gradativamente, a fala vai ganhando corpo no cerne da atividade da criança, tornando-se um de seus elementos mais importantes, já que passa, progressivamente, a anteceder, controlar e organizar a ação. Num momento posterior - quando, enfim, graças à socialização, a criança compreende a função que a linguagem pode desempenhar de substituição ou representação da realidade - a fala, sozinha, é suficiente para deflagrar a ação.

A função lingüística de representação está constituída quando a criança utiliza os conceitos de forma genérica e independente do contexto, ou seja, é capaz de conceber a arbitrariedade, abstração e imotivação do signo lingüístico. Neste momento, a linguagem deixa de ser egocêntrica e adquire a função de comunicação, passando a se caracterizar como linguagem socializada. Esse processo ocorre entre o terceiro e o sétimo ano, quando a criança tanto domina a dinâmica como o vocabulário necessários ao uso prático de sua língua materna, bem como avançou no processo de socialização o bastante para engajar-se numa cadeia comunicativa.

2.3.3.1 Fala egocêntrica e fala socializada:

Os enunciados espontâneos da criança são, segundo Piaget, divididos em dois grupos: a **fala egocêntrica** e a **fala socializada** (Piaget, 1923). A **fala egocêntrica**, cujas características foram discutidas acima, tem frequência significativamente superior à fala socializada, nos primeiros anos de vida da criança - aproximadamente 50% dos enunciados espontâneos. Os outros 50% dizem respeito aos demais usos da linguagem pela criança, mais ou menos próximos da fala

socializada: respostas a perguntas que lhe são dirigidas, apelo ao adulto, etc.

A **fala socializada**, ao contrário, predomina no comportamento verbal das crianças a partir dos sete anos e se caracteriza pela possibilidade da criança "sair do centro da cena" e se colocar na posição daquele que lhe fala ou a quem ela fala: é a fala inserida na interação verbal. Do ponto de vista cognitivo, o desenvolvimento da fala socializada depende da conquista da reversibilidade, ou seja, a compreensão de que à cada operação (concebida aqui como transformação concreta ou simbólica da realidade), corresponde uma operação contrária que a anula. Isto, a nível da interação verbal, corresponde à compreensão de que o diálogo é a interação de dois pontos-de-vista. A fala socializada é tributária também de um avanço na socialização, acompanhado da inibição do egocentrismo da ação e do pensamento, características da fase anterior.

A concepção de Piaget sobre a linguagem da criança pequena como essencialmente egocêntrica decorre da postulação de uma dependência da fala ao modo de funcionamento mental da criança. As transformações formais e funcionais da fala são tidas como consequência do desenvolvimento cognitivo. Se o pensamento da criança até os sete anos permanece egocêntrico, então sua fala não pode estar estruturada de modo diferente.

Do que foi acima exposto, identifica-se uma lacuna teórica, que nenhum aspecto da teoria piagetiana consegue suprimir, no que se refere à questão da experiência social mediada pela linguagem, ou de forma mais genérica, da própria determinação do sujeito pela

linguagem. O fato de que a linguagem, em suas diferentes manifestações, incide sobre a criança muito antes de sua iniciação como sujeito falante - basicamente desde a concepção e o nascimento, fatos que, longe de serem naturais, carregam em torno de si uma série de simbolismos que diferem de cultura para cultura - é ignorado pela epistemologia genética .

Porque nasce e se desenvolve em um universo cultural, a criança elabora, desde muito cedo, formas de interagir com os elementos simbólicos desse meio. A penetração incisiva do social genérico ou macrossocial na constituição do jogo simbólico infantil e o papel fundamental dessa incisão sobre o desenvolvimento cognitivo posterior da criança é uma questão na qual Piaget apenas esbarra, sendo exatamente de onde Vygotsky retira os elementos que definem sua posição.

2.3.4 A posição de Vygotsky

Embora inspirado por inquietações semelhantes às de Piaget, Vygotsky conduz suas formulações de modo completamente diverso às daquele autor. Como no caso do teórico genebriano, a questão fundamental da obra de Vygotsky é a compreensão do processo que conduz à interiorização da fala na formação do pensamento discursivo. No entanto, há uma divergência teórica entre os dois que tornam suas posições inconciliáveis, nesse aspecto, que é o papel que as duas teorias conferem ao social na ontogênese humana: enquanto Vygotsky defende a presença e implicação do macrossocial (a cultura, da qual a linguagem é um dos mais importantes elementos) nas interações

concretas entre os sujeitos (microsocial) e considera estas interações fundamentais, desde o primeiro momento, para a constituição do pensamento, Piaget confere ao social um papel restrito e acessório, concebendo o desenvolvimento cognitivo como um processo solitário e independente das condições sociais.

Não é excessivo relembrar que se para Piaget a fala egocêntrica, originada do pensamento egocêntrico, desaparece porque não é capaz de atender às características e propósitos do pensamento socializado, com relação ao qual se torna incompatível, para Vygotsky, a fala egocêntrica efetivamente diminui com o tempo, não porque desapareça mas porque sofre um processo de 'submersão' ou interiorização, originando em decorrência disso o pensamento discursivo. Constitui, por essa razão, um elemento empírico da maior importância para o estudo e a compreensão da formação do pensamento. Essa questão é de fundamental importância para a compreensão das idéias de Vygotsky e será retomada, em profundidade, adiante. Porém, como a emergência da fala egocêntrica não é o primeiro momento do desenvolvimento de fala e pensamento, em Vygotsky, é necessário retomar a questão de seu início.

2.3.4.1 Fala pré-intelectual e pensamento pré-verbal:

Pensamento e palavra falada não possuem uma origem genética comum e mantêm seu curso de desenvolvimento de forma independente até por volta dos 24 meses. Desde os primeiros meses de vida da criança, entretanto, vê-se a mesma esboçar **reações intelectuais rudimentares** - que Vygotsky chama pensamento pré-verbal - orientando a **ação** da

criança, o que se poderia considerar o prelúdio da 'inteligência prática'. Tais reações são orientadas pelo prazer do exercício ou repetição, bem como pelo efeito que produzem. Sua marca é a introdução do uso instrumental dos objetos do meio circundante na execução de tarefas simples - como sacudir o chocalho para fazer soar o guizo. A fala do outro não desempenha ainda qualquer papel estruturador.

Quanto às emissões vocais da criança, desde as mais precoces que surgem por volta dos seis meses, Vygotsky lhes confere um caráter social. Social no sentido de que constituem elementos fundamentais dos quais a criança dispõe na promoção de contato físico ou na comunicação de percepções e afetos, nas trocas que estabelece com os parceiros sociais mais desenvolvidos dos quais depende sua sobrevivência. A outra função acumulada por essas emissões é a de descarga emocional. A raiz desse tipo de manifestação reside no choro e primeiros balbucios do bebê, não mantendo, nesse momento qualquer relação com o que se poderia chamar de 'pensamento'. Daí afirmar-se que a fala inicial da criança é pré-intelectual, enquanto as primeiras manifestações de inteligência prática são pré-verbais.

Entretanto, esses dois aspectos - fala e pensamento - cujas linhas de desenvolvimento são primariamente independentes, em dado momento se cruzam. Cruzam-se porque suas funções na atividade mais ampla da criança se modificam quando a ampliação da experiência social da criança lhe permite utilizar simbolicamente a linguagem. Isso é possível porque a criança, por volta de dois anos, é capaz de compreender a função intelectual que a linguagem vai assumindo, ao atuar como instrumento do pensamento, na lenta construção dessa

função chamada **representação**. Desse modo, a constituição simbólica do sujeito é o conjunto das transformações que se operam nas relações entre os elementos que integram o tripé **AÇÃO-LINGUAGEM-PENSAMENTO**, processo discutido a seguir.

2.3.4.2 Linguagem. Atividade. Pensamento

Embora ao construir seu **método** para uma Psicologia Marxista Vygotsky tenha insistido veementemente na importância de se recorrer às bases materiais concretas da atividade humana, na explicação do processo que conduz da linha natural à linha cultural de desenvolvimento do homem, o Vygotsky psicólogo deixou sem respostas uma série de perguntas ao postular o **significado da palavra** como unidade de análise da consciência. Para o autor, a palavra e seu aspecto semântico, o significado, se encontram na interface da **fala**, por sua natureza social e interpessoal, e do **pensamento**, já que envolve a formação de conceitos generalizados e, portanto, abstratos.

Cabe a Leontiev (1981) o mérito de ter resgatado a importância capital de se considerar a atividade humana se se quer compreender o papel da fala na formação do pensamento. De fato, sua proposta é ainda mais incisiva, reivindicando que o significado da palavra seja abolido dessa função de unidade de análise da consciência, cedendo seu lugar à própria atividade.

Segundo Leontiev é, na verdade, na atividade ou práxis vital que o pensamento e sua extensão material, a palavra, estão unidos formando um sistema único. A atividade transcende a fronteira entre o

individual e o social. O primeiro registro que o sujeito constrói de suas experiências na interação com o cultural só pode ocorrer na atividade prática. Do mesmo modo, é sobre a atividade prática que se funda, num segundo momento, a mediação da linguagem, regulando as ações do sujeito e tornando-o consciente de sua práxis.

Desse modo, a linguagem é um elemento totalmente imbricado na atividade. Fala e ação são dois aspectos indissociáveis na paulatina construção da complexa função psicológica superior, que é o pensamento. Por essa razão, afirma Vasconcellos que

no início do processo de desenvolvimento da criança, a fala é tão imprescindível à ação quanto as mãos e os órgãos sensoriais
(1986; p. 46).

Leontiev resgata, em Marx e Engels, elementos para fundamentar uma **teoria da atividade** aplicada à psicologia. Nessa teoria, ele distingue três níveis segundo os quais se poderia analisar a atividade. No nível mais amplo e genérico, encontramos a **unidade de atividade**. O funcionamento humano é inconcebível fora de contextos definidos sócio-culturalmente. As unidades de atividade são as formas de vida definidas historicamente pelos participantes de um contexto cultural, entre as quais podemos citar o trabalho, e educação e o jogo.

Num segundo nível, temos a **ação dirigida ao objeto**. Ao contrário da unidade de atividade, que é relativamente rígida pois que culturalmente determinada, a ação dirigida ao objeto pode variar em relação à atividade, à medida que é independente dela. Esta, por sua vez, é viabilizada pelo terceiro nível da atividade, que são as **operações**. As operações são ações específicas, definidas a partir das

condições gerais do contexto espaço-temporal onde a ação se efetua, de tal modo que condições diferentes exigem operações diferentes.

Um exemplo: para estudar (unidade de atividade), um dos caminhos possíveis é que o sujeito frequente uma escola (ação), o que envolve operações diferentes, se a escola é perto ou longe, se está sol ou chovendo, etc.

É nos refinamentos das formas de atividade que se identifica a interseção entre o social e o subjetivo. Como a atividade é um sistema de ações orientadas pela forma como a realidade material é refletida e generalizada mentalmente, onde inicialmente predomina a determinação social, definindo e estruturando a atividade da criança, com o avanço do processo de formação da subjetividade, identifica-se formas cada vez mais criativas e idiossincráticas de ação, graças à internalização e superação em relação às formas sociais.

Há um último aspecto segundo o qual a incorporação da atividade à explicação da consciência supera a utilização do significado da palavra, principalmente no mérito desse trabalho: partir do significado das palavras é partir de um momento do processo no qual as categorizações e generalizações que se originam da ação já estão concluídas, o que implica numa radical mudança qualitativa no caráter da ação. Compreender essa transformação implica em estar atento para os diferentes

(...)sentidos que se manifestam nas primeiras ações, passo imprescindível para o deciframento das transformações da ação no entrelaçamento com o sistema de signos (Wertsch, 1986, p. 214).

2.3.4.3 A análise semiótica de Vygotsky:

Para Vygotsky, os signos constituem ferramentas psicológicas à medida que transformam qualitativamente tanto a atividade humana quanto seu funcionamento mental, do mesmo modo que as ferramentas utilizadas na atividade de trabalho produzem transformações na matéria sobre a qual atuam. Ao longo do desenvolvimento, os signos vão exercendo diferentes formas de mediação, o que define diferentes níveis de atividade mental.

Os signos têm natureza ao mesmo tempo significativa e comunicativa, característica que os define como instrumentos semióticos. Os instrumentos semióticos são sociais por natureza, convergindo um nível macrossocial, que é dado por sua origem sócio-cultural e um nível microsocial, pelo fato de que se mantêm e atualizam às custas de sua constante contextualização no âmbito social restrito, ou seja, na situação dialógica propiciada pela interação social. Apenas porque existem antes na comunicação social, nas trocas interpessoais, os signos adquirem, para o próprio sujeito, a função de significação. A função significativa está constituída quando as formas de regulação verbal da atividade da criança pelo **outro** se convertem em formas próprias de controle da conduta.

A importância que a noção de **mediação semiótica** - mediação dos signos na atividade humana - conquistou no âmbito da obra de Vygotsky aponta a necessidade de uma incursão, ainda que breve, nos fundamentos da lingüística, poética e semiótica subjacentes a essa formulação.

À época de Vygotsky, a influência mais marcante nos estudos de linguagem empreendidos na Rússia era a do **formalismo** e, desde o primeiro período de sua obra, se pode identificar em seus trabalhos um grande interesse pelo papel dos signos na regulação da atividade humana, questão central dos formalistas.

Na verdade, o formalismo foi uma teoria literária que se interessou pelo estudo objetivo de como as **formas lingüísticas** se realizam nas diferentes **expressões lingüísticas**, visando com isso empreender uma análise funcional dos elementos e estrutura da obra literária.

O interesse pelas funções da linguagem, permutáveis em seus diferentes contextos de uso, foi um dos principais aspectos herdados por Vygotsky dos formalistas russos. Para estes, entretanto, a principal distinção funcional era entre **prosa ou linguagem prática**, onde o significado de uma comunicação é seu aspecto essencial e **poesia ou linguagem literária**, em que a expressão, por si mesma, constitui o objetivo da enunciação, enquanto o conteúdo é apenas o instrumento.

Enquanto os formalistas se interessaram basicamente pela linguagem poética, a análise funcional de Vygotsky visou a linguagem cotidiana e, nesse aspecto, levou em conta também elementos de conteúdo e significado. Ao ampliar sua análise, deu-lhe, além disso, uma orientação mais sociológica. Recebeu, nesse sentido, a influência de Jakubinskii, também formalista e autor da monografia '**Sobre a Fala Dialogada**' (1923), cujo conteúdo marcou profundamente a compreensão

de Vygotsky sobre a relação entre interação verbal e interiorização da palavra, bem como sobre a estrutura dialógica do pensamento.

Segundo Jakubinskii, uma análise funcional da fala deve distinguir formas dialógicas e monológicas de expressão. Os diálogos são formas "naturais" (aspas do autor) e primárias de interação verbal direta, cara a cara, que envolvem um conjunto de ações e reações por parte dos interlocutores; o monólogo, de outra parte, é uma forma "artificial" (idem) de expressão verbal, que envolve um lapso de tempo entre os enunciados da comunicação, embora se mantenha a influência prolongada ou interminável da interação verbal anterior. Por definição, o que distingue monólogo e diálogo não é o número de interlocutores envolvidos na cadeia, já que ambas as formas envolvem um emissor e um remetente, mas

'o grau em que cada uma das partes participa numa situação concreta de fala (ou escrita) para criar um texto'. (Wertsch, 1986; p. 102)

Na mesma linha encontra-se a posição de Bakhtin, filósofo da linguagem, russo, cujas formulações apresentam muitos pontos em comum com Vygotsky. Bakhtin afirma que a enunciação monológica é uma abstração, pois

toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo numa cadeia de atos de fala. (1988, p. 98).

No entrelaçamento dessas influências, Vygotsky identifica oito **funções da fala** que podem ser associadas, na forma de quatro pares de opostos, os quais não são tratados por ele com o mesmo nível de importância. Os três primeiros se referem à mediação dos processos

sociais e psicológicos, e são tratados pelo autor de forma bastante genérica. As funções que constituem o último par designam uma, a relação entre o signo e a realidade extra-lingüística, e a outra, a relação inter-signos, no âmbito da própria linguagem. Essas últimas são as mais detalhadas por Vygotsky, pois detêm a chave para a compreensão da mediação semiótica.

São as funções da linguagem, segundo ele:

Função de sinalização X função de significação. A distinção entre essas duas funções equivale àquela entre o primeiro e o segundo sistema de sinais de Pavlov. A sinalização é o fundamento mais básico da conduta tanto nos animais quanto nos homens e corresponde à capacidade de responder ou transmitir de modo natural estímulos também naturais, como os reflexos, as sinapses, etc; no caso do homem, contudo, soma-se a ela a capacidade de criar e responder a estímulos artificiais, os **signos**, fato que imprime grande plasticidade e adaptabilidade de sua conduta às transformações do meio. A função de significação decorre do acultramento do homem.

Função social X função individual. A emergência de novos princípios reguladores da conduta é explicada pela emergência da vida social e da interação entre as pessoas, o que as leva a criar e desenvolver sistemas altamente complexos de vínculos psicológicos, sem os quais nem a atividade de trabalho nem a vida dos homens seriam possíveis. Estes sistemas são os **signos** (Wertsch, 1986, p. 106).

A história social dos signos revela uma lei que se repete no desenvolvimento de seu uso pela criança: a criança converte em formas de atuar e controlar o próprio comportamento, as formas de

conduta outrora utilizadas pelos outros em relação a ela. Aquilo que surge como um instrumento social é convertido em instrumento de autorregulação da conduta. As funções de contato social e descarga emocional são as mais primárias funções da linguagem, fato que é apontado também por Wallon (1970), Jakobson (1963) e Malinovsky (Wertsch, 1986).

Função comunicativa X função intelectual. A função comunicativa é a função inicial e primária da fala. A linguagem constitui antes de tudo um instrumento de interação social. Apenas num momento posterior, ela passa a combinar essa primeira função com a de pensamento, consequência da progressiva interiorização da fala.

Função indicativa X função simbólica. Segundo Vygotsky, há duas tendências opostas na organização das línguas humanas: se, por um lado, a linguagem permite a reflexão abstrata, genérica e descontextualizada, que culmina com o desenvolvimento dos conceitos, das caracterizações, dos silogismos e do raciocínio científico, enfim, dos **significados**, por outro lado a organização lingüística tende também à contextualização. **A organização dos signos lingüísticos depende de suas relações com o contexto em que aparecem**, o que conduz à noção de sentido. Os instrumentos semióticos independentes do contexto ou significados remetem à função simbólica da linguagem, enquanto aqueles referidos ao contexto dizem respeito à sua função indicativa. As evidências demonstram que a função indicativa (construção de sentidos) surge anteriormente à função simbólica (representação da realidade na forma de conceitos, de categorias generalizadas, e de relações abstratas entre conceitos), mantendo uma estreita relação com a atividade

concreta da criança. Um exemplo desse fato, buscado na própria teoria, é a análise de Vygotsky da conquista da auto-regulação da atenção pela criança: no início, a palavra tem a função capital de dirigir a atenção da criança ao objeto e, por isso, permanece misturada à ação. O signo aqui é antes um índice, pois mantém uma conexão física e direta com seu objeto, o que implica a co-presença espaço-temporal dos dois. Um índice não fala, mas demonstra em ato aquilo a que se refere. Vygotsky empreende toda uma análise do desenvolvimento da função indicativa em função simbólica, a partir da perspectiva do desenvolvimento do significado das palavras ou conceitos.

Fala aberta, fala egocêntrica e fala interna:

Um outro modo de Vygotsky analisar a formação dos conceitos é a partir do percurso que conduz à internalização da fala. O caminho entre a fala aberta e a fala interna é o que conduz da comunicação à representação, da fala interpessoal ao pensamento discursivo. Na verdade, o surgimento dessa distinção está diretamente ligado à inquietação que provocou em Vygotsky o argumento de Piaget de que a fala egocêntrica **desaparece**, à medida que avança a socialização da criança. Da forma como Vygotsky a define, a fala egocêntrica desempenha, na gênese do pensamento, uma função intermediária entre o controle verbal externo da conduta e o auto-controle promovido pela interiorização da palavra. Constitui, desse modo, um instrumento de maior relevância para a análise do pensamento da criança.

A **fala aberta ou externa** é a primeira forma de enunciação a surgir no processo de desenvolvimento e tem como função primária e inicial a expressão dos afetos mais básicos associados ao contexto no qual ela emerge. A fala aberta é antes uma experiência intersubjetiva, que mantém uma relação direta com a riqueza da experiência lingüística com que a criança é confrontada. Desse modo, a fala é aberta tanto por seu caráter expressivo, como pelo fato de que se define como um sistema aberto, em constante atualização pelas novas interações em que a criança se encontre.

A fala aberta tem um papel constitutivo na organização da atividade da criança e, à princípio, está intimamente relacionada à ação. Progressivamente, entretanto, ela vai se desprendendo e tomando corpo como algo independente da ação, a qual passa a anteceder, atuando efetivamente em seu planejamento. Desprender-se da ação concreta, significa assumir, paulatinamente, a função de representação.

A fala, tornada relativamente independente da ação, promove, por outro lado, grandes mudanças nas características da ação da criança. A principal delas é o que se poderia chamar a **economia do gesto**. A interação deixa de ser eminentemente corporal para ser predominantemente verbal. Falando, a criança testa os efeitos de seus enunciados sobre a ação do outro. Isto acontece porque a criança fala antes de dominar o significado social dos enunciados que emite, até porque assimilar significados generalizados é uma operação intelectual muito complexa para o momento do desenvolvimento em que a construção da linguagem se inicia. Seus enunciados estão fundidos em blocos sincréticos de conceitos, cujo conteúdo se multiplica à medida

em que se expandem os contextos de onde seus enunciados emergem e à medida em que produz efeitos desejados ou não sobre o interlocutor. Seus enunciados têm sentidos múltiplos e é essa multiplicidade de sentidos que faz com que sejam tão férteis os jogos simbólicos da criança.

Entre a fala aberta, organizadora da, e organizada pela, ação, e a fala interiorizada, reflexão madura no sentido do planejamento que antecede e orienta a ação, observa-se na criança o surgimento da **fala egocêntrica**. Vygotsky, ao contrário de Piaget, concebe a fala egocêntrica como originada da fala social, um momento intermediário e primordial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao contrário de Piaget, para quem a fala egocêntrica desaparece ao longo do desenvolvimento porque não cumpre nenhuma função verdadeiramente útil no comportamento da criança, para Vygotsky a fala egocêntrica se torna, com a idade, um verdadeiro instrumento de pensamento. Ainda para Vygotsky, a fala egocêntrica que, inicialmente marca o fim ou uma ruptura na atividade, vai progressivamente se instalando no meio e no início da atividade, conferindo-lhe um caráter de planejamento e propósito. Afirma, assim, que a fala egocêntrica é um estágio intermediário que conduz à fala interior, equivalente exterior do pensamento discursivo.

Para Vygotsky, a primeira função da fala, tanto na criança quanto no adulto é a de comunicação, de contato social. A primeira fala da criança é social e somente a partir de certo momento, dentro do processo de desenvolvimento, é que se pode falar em fala

egocêntrica. Esta emerge quando a criança começa a transferir formas sociais de conduta para a esfera das funções psíquicas intrapessoais. A interiorização depende de uma certa generalização e descontextualização dos conceitos e, quando isso ocorre, a palavra está começando a adquirir seu caráter de mediação semiótica, ou seja, o sentido deixa de ser impregnado exclusivamente pelo contexto extralinguístico para comportar as relações intralinguísticas - relações de signo para signo.

A fala egocêntrica corresponde ao pensamento prático, ou seja, a fala a serviço da organização da atividade, em função de objetivos concretos. Imagine-se uma criança diante de um novo quebra-cabeças ou um adulto vendo-se pela primeira vez diante de um computador. A fala egocêntrica assume um papel primordial na organização do pensamento e planejamento de conduta.

A **fala interior** é aquela que se origina da diferenciação entre a fala egocêntrica e a fala social primária da criança. A partir de inúmeros estudos envolvendo a fala egocêntrica de sujeitos de diferentes idades em diferentes contextos, Vygotsky identificou as propriedades estruturais e funcionais da fala interiorizada ou pensamento discursivo. São elas o caráter dialógico e a estrutura aglutinada e abreviada. Como o pensamento decorre da interação verbal, persistem nele as propriedades dialógicas da interação, de tal modo que o pensar pode ser caracterizado como o diálogo silencioso com interlocutores ausentes, embora marcantes, na experiência do sujeito.

A aglutinação é a saturação de sentido, onde a expressão de cada palavra exigiria, convertida à fala exterior, a utilização de muitas palavras. A abreviação, por outro lado, é característica do diálogo de pessoas que pertencem ao mesmo grupo e, portanto, detém a mesma visão de mundo, o que lhes permite comunicarem-se através de um código quase telegráfico. Nesse código há a omissão do sujeito e de todos os termos acessórios, mantendo-se muitas vezes apenas o sintagma verbal.

A abreviação tem um aspecto sintático, que é a **predicação** acima descrita, e outro semântico, que é o **predomínio do sentido** sobre o significado. Nas palavras de Vygotsky

o sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos emergentes em nossa consciência pela palavra... O sentido tem diferentes zonas de estabilidade, das quais uma corresponde ao significado... Uma palavra muda de sentido conforme o contexto... O significado é algo potencial cuja realização na cadeia de fala corresponde ao edifício dos sentidos (Wertsch, p. 137)

Ao postular o predomínio dos sentidos sobre os significados na constituição dos conceitos, Vygotsky assume que estes não são meras construções cognitivas, mas o aglomerado de aspectos cognitivos, afetivos, políticos e ideológicos.

2.3.4.4. A zona de desenvolvimento proximal:

A noção de zona de desenvolvimento proximal é uma das mais importantes na teoria de Vygotsky e na contextualização do presente

trabalho, pois dá a exata dimensão da função capital das interações sociais na constituição simbólica do sujeito, fornecendo as bases materiais para que se possa compreender a conversão das formas intersubjetivas de conduta em formas intrasubjetivas, processo que está na base de formação de todas as funções psicológicas e, dessa forma, também da linguagem.

No que se refere à compreensão da construção da linguagem, a noção de zona de desenvolvimento proximal explicita os termos da relação dialética entre os processos de desenvolvimento lingüístico e desenvolvimento cognitivo, à medida que tanto a sofisticação das estruturas lingüísticas favorece a ampliação das zonas de desenvolvimento proximal, quanto as zonas de desenvolvimento proximal promovidas pelas experiências intersubjetivas, conduzem ao desenvolvimento lingüístico dos sujeitos.

Através da noção de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky traz à tona a importância de se considerar como um indicativo importantíssimo do grau de desenvolvimento do sujeito, aquelas tarefas que ele é capaz de executar apenas à partir de pistas oferecidas por sujeitos mais desenvolvidos, ou então na situação do grupo. As medidas de inteligência em Psicologia, tradicionalmente, não levam esse fato em consideração e avaliam apenas o desempenho dos sujeitos na execução individual de provas cognitivas.

Vygotsky, ao contrário, define que a produção do conhecimento não é um processo solitário, mas um processo só concebível no interstício das trocas sociais. No grupo, não se é capaz de afirmar de modo objetivo o nível cognitivo individual de

cada sujeito, já que o desenvolvimento cognitivo se amplia na troca **entre** os sujeitos. A zona de desenvolvimento proximal é a linha imaginária que define a interface da experiência cognitiva de todos os integrantes de um grupo. A conjugação de experiências favorece a um elemento menos capaz beneficiar-se da troca com os elementos mais capazes cognitivamente, obtendo avanços qualitativos significativos em seu posterior desempenho individual.

Nas palavras do autor, a zona do desenvolvimento proximal é a

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1988; p. 97)

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções mentais em processo de amadurecimento (pág. 97), que se explicitam inicialmente apenas na situação de interação, mas que logo passarão a constituir o repertório individual de condutas cognitivas da criança, ou seja, farão parte de seu nível de desenvolvimento real.

Valsiner & Litvinovic (1992), investigando a noção de zona de desenvolvimento proximal, identificam na definição de Vygotsky para esse processo psicológico um caráter quantitativo, já que o autor se refere à diferença mensurável entre o desempenho cognitivo na situação de grupo e na individual. Eles propõem uma ampliação dessa noção em termos do que denominam zona de desenvolvimento proximal qualitativa. Seus argumentos se baseiam no fato de que a formulação original está fundamentada na noção de nível cognitivo, valor

abstraído da média do desempenho (individualmente ou em grupo), em diferentes provas cognitivas. Trata-se de uma noção abstrata pois as funções psicológicas evidenciadas nas diferentes provas cognitivas podem se apresentar, num dado momento, em níveis diferentes de desenvolvimento.

A noção de zona proximal de desenvolvimento qualitativa refere-se à possibilidade latente do sujeito estabelecer consigo mesmo, ou melhor, entre essas diferentes funções mais ou menos desenvolvidas, um diálogo que o leve a produzir, diante de uma situação problema, soluções mais sofisticadas que as esperadas, considerando-se sua idade e nível de desempenho cognitivo. A zona proximal de desenvolvimento qualitativa evidencia-se, por exemplo nas formas de jogo solitário, situação onde, embora só, a criança interage com o social estruturado no jogo. Quando brinca, a criança vai além de suas possibilidades contemporâneas.

A ampliação, acima descrita, da noção de zona de desenvolvimento proximal traz duas vantagens: fornece argumentos que sustentam a possibilidade de formação de zonas de desenvolvimento proximal entre parceiros de idades próximas e, se não explica, ajuda a compreender as diferenças marcantes que singularizam o registro da experiência sócio-afetivo-cognitiva entre as crianças, diferenças essas que as habilitam a ser agentes ativos do desenvolvimento de seus parceiros.

2.3.4.5 Considerações finais sobre Vygotsky.

Pode-se identificar nas formulações de Vygotsky, embora tal fato não tenha sido explicitado ao longo do texto, que as mesmas podem ser agrupadas em duas partes complementares: por um lado, as que se referem ao **papel da linguagem no desenvolvimento do sujeito** e, por outro, as que se referem ao **desenvolvimento lingüístico como processo específico**. Nas primeiras, emergem os temas da conversão das formas sociais em formas pessoais de regulação da atividade, através do processo de internalização; o tema da zona proximal de desenvolvimento, contexto onde se dá a internalização; e, por último, a constituição da consciência pelo desenvolvimento da relação entre linguagem e atividade. Nas segundas, destacam-se as descrições da fala pré-intelectual e do pensamento pré-verbal, realçando a origem independente desses dois processos, fala e pensamento, a primeira dotada, desde a origem, de caráter social.

Inserem-se nesse grupo, do mesmo modo, os elementos que constituem a análise semiótica de Vygotsky, com ênfase na análise funcional da fala cotidiana. Ao postular as funções indicativa e significativa, Vygotsky problematiza as tendências de contextualização e descontextualização que os signos lingüísticos comportam. O leitor há de se lembrar que Vygotsky atenta para a importância da produção de sentidos (signos contextuais, múltiplos, fluidos), tarefa que caracteriza a função indicativa da linguagem, na gênese dos conceitos ou significados, que caracterizam sua a função significativa. Ao conferir esse papel genético à produção de sentidos, o autor contraria a orientação de grande parte dos estudos

de linguagem que reificam a função significativa ou de representação da realidade como meta do processo de aquisição da linguagem. A posição de Vygotsky sobre a importância dos sentidos é levada ao extremo em sua postulação de que o conteúdo do pensamento discursivo é constituído, efetivamente, pelos sentidos (e não pelos conceitos).

Em verdade, Vygotsky propõe o **significado** como unidade de análise da consciência, por seu caráter híbrido, já que

'o significado da palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento'
(Vygotsky, 1989; p. 104).

Ainda assim ele reserva, no seio de suas proposições, grande destaque aos sentidos na formação dos significados. Vygotsky reconhece que se esses últimos acabam por se impor à consciência dos sujeitos é em virtude da tendência institucionalizante que domina as formações sociais - entre as quais a própria língua. Tal tendência conduz à cristalização de um determinado sentido, transformando-o no significado dicionarizado e em detrimento de todos os demais sentidos possíveis. Contudo reside na possibilidade, sempre presente, de romper com esses significados cristalizados, através do movimento permanente de constituição de novos sentidos, o segredo das transformações sociais.

2.4. Conclusão

Ao fim dessa exposição dos aspectos das teorias de Vygotsky e Wallon mais relevantes à compreensão do desenvolvimento lingüístico, torna-se evidente a forte aproximação entre algumas de suas posições, bem como a complementariedade de outras.

Além da aproximação facilmente reconhecível quanto aos aspectos mais genéricos, originada da formação materialista-dialética comum aos dois teóricos, uma análise um pouco mais apurada identifica, nas proposições de um e de outro, fatores que se complementam na explicação da construção da linguagem e seu papel na formação do pensamento. Entre os fatores de maior proximidade, há a ênfase na visão global e processual dos eventos do desenvolvimento, a concepção desse mesmo processo em termos de descontinuidades, bem como sua orientação sociocêntrica, ou seja, que parte do social ao subjetivo.

Em outros aspectos, no entanto, pode-se identificar o aspecto complementar de suas argumentações. Enquanto Vygotsky recorre ao social, especialmente às interações sociais concretas, na explicação da origem e formação das características especificamente humanas, Wallon faz uma incisão um pouco mais profunda, tratando de identificar nas emoções que permeiam as trocas interpessoais, o substrato da própria vida social do homem. Nessa tênue diferença, Wallon me parece chegar a uma concepção no mínimo mais doce da questão: ao passo que Vygotsky relaciona a origem da vida social às formas de comunicação vinculadas à atividade de trabalho, Wallon o

faz relacionando à atividade tônico-postural do homem, característica que o torna afetado, tocado, identificado com o outro, de forma a originar tanto o diálogo tônico (que tem por instrumento o corpo), quanto a interlocução (que tem por instrumento os signos, embora mantenha, na forma residual, aspectos do diálogo tônico).

Outro aspecto complementar está relacionado à conversão do diálogo tônico - que se pode considerar uma pré-linguagem, cuja característica é estar estruturada corporalmente, de forma material e concreta a partir de modulações tônicas fornecidas pelo outro - em interação verbal, que se processa com base em signos socialmente partilhados. Parece-me uma abordagem compatível com a descrição vygotskyana de internalização.

Outro aspecto revelador de suas posições complementares teoricamente é a forma como concebem a interdependência entre as transformações que se operam na atividade prática da criança e aquelas que se operam na atividade cognitiva e lingüística, de modo a diluir a fronteira entre esses aspectos e concebê-los como um sistema onde, coerentemente com suas perspectivas, fatores externos e internos intercambiam.

Enfim, Vygotsky e Wallon se completam na configuração que cada um apresenta para o sujeito que se produz como efeito do processo de desenvolvimento: Vygotsky vislumbra como produto desse processo o **sujeito político**, à medida que concebe a formação da consciência como um processo que caminha do social ao social. Isso porque a subjetivação depende não somente de que as formas de controle da atividade originárias das trocas intersubjetivas se

convertam em formas pessoais, intrasubjetivas de ação, mas que daí tornem a objetivar-se na forma da práxis transformadora, que se efetua na produção não-alienada. Wallon, por outro lado, resgatando os aspectos afetivos, tem como produto o sujeito psicológico, social singularizado, pela dialética da fusão/diferenciação.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO DE CAMPO

3.1. Introdução

No capítulo precedente, apresentei as teorias de Vygotsky (acentuando sua perspectiva crítica à Piaget) e de Wallon, concebendo-as como dois suportes teóricos capazes de fundamentar uma análise do desenvolvimento lingüístico nas parcerias de crianças em contexto de creche.

Partindo dessa discussão inicial, o objetivo deste capítulo é a apresentação dos argumentos que esses suportes teóricos me forneceram para pensar e analisar o desenvolvimento lingüístico entre crianças, na creche.

A busca de suporte em Vygotsky e Wallon para as minhas idéias sobre a construção da linguagem decorre de uma especificidade de suas teorias, pela qual eles guardam uma profunda diferença tanto em relação à maior parte dos estudos de linguagem quanto em relação às correntes que integram esse campo difuso chamado a psicolingüística, o qual, aproximando teorias da Psicologia e da Lingüística, visa descrever o funcionamento e a aquisição da linguagem.

Tanto em um caso como em outro, a inspiração da maior parte dos estudos tem recaído em um de dois extremos: na perspectiva **idealista**, onde a linguagem é vista como um fator pré-existente e independente dos processos que caracterizam o desenvolvimento

cognitivo, visão que encontra em Chomsky um de seus mais fortes apoiadores; ou ainda na perspectiva empirista, onde a aquisição da linguagem é concebida como produto de uma série de condicionamentos do meio sobre a criança. A linguagem se define aí como uma entre as condutas que caracterizam o comportamento humano, concepção apoiada nos estudos behavioristas.

Trata-se de uma opção deste trabalho o não aprofundamento nos campos de investigação que constituem a Linguística e a Psicolinguística. A principal justificativa dessa opção, razão pela qual se buscou apoio em autores não vinculados diretamente a nenhum desses dois grupos, é a perspectiva crítica aqui adotada em relação a questões tão básicas quanto a própria concepção de linguagem que domina esses campos. Constata-se aí a total exclusão das implicações do social concreto na análise da linguagem. Esta última é concebida como relativamente autônoma em relação ao falante e às condições sociais em que seu discurso se produz.

Em Vygotsky e Wallon, ao contrário, há quase uma colagem entre a noção de linguagem e as condições sociais de existência do homem. O sujeito linguístico é antes um sujeito social e, porque inserido no simbólico, amplia de modo crescente suas formas de sociabilidade. A linguagem e a vida social são concebidas como interagindo de modo a promover a emergência, no homem, dos processos psicológicos superiores.

A relação entre **Linguagem/processos cognitivos e vida social**, entretanto, é incompleta sem a introdução de um terceiro elemento. A sociabilidade do homem se produz e reproduz nas formas que assume sua

atividade ou, mais que isso, sua atividade partilhada com os sujeitos de seu grupo social. A proposta deste trabalho é que a construção da linguagem só pode ser compreendida em referência às transformações da ação e da socialização do homem, ou seja, analisando como se articulam linguagem, pensamento, atividade e socialização na gênese das interações de crianças na creche.

A linguagem entre as crianças. Segundo Vygotsky e Wallon, a linguagem é uma construção social que intermedia as relações do adulto com a criança, desde o nascimento da última, ou talvez antes, estruturando a percepção da criança sobre o real e definindo, para ela, os elementos do contexto que fazem sentido e os que não fazem, de modo a constituir um repertório de experiências que se amplia na proporção da ampliação das interações da criança com o meio social.

A aquisição da linguagem pela criança envolve, então, duas faces de uma mesma questão: a linguagem que circula entre os falantes de seu meio social, afetando-a antes mesmo que ela se transforme em falante, e sua participação ativa no universo linguístico como sujeito de suas próprias enunciações. A emergência de sua fala terá como efeito sua conversão em sujeito simbólico, marcando uma transformação radical em sua atividade, pela possibilidade de planejamento e regulação da ação, graças ao pensamento verbal.

Entre o primeiro momento (quando a criança é antes falada pelo outro) e o segundo (quando ela começa a falar e ser compreendida pelo conteúdo de sua fala) decorre algum tempo e ocorrem inúmeras transformações. O modo mais óbvio de identificar essas transformações é através das mudanças na relação entre linguagem e atividade,

processo esse que tanto Wallon quanto Vygotsky exploram a fundo, conforme se pode conferir no capítulo anterior.

A atividade é onde se articulam o lingüístico e o extra-lingüístico. Conforme assinalam Vygotsky, no que ele se refere como pensamento pré-verbal ou instrumental, e Wallon, no que chama de inteligência das situações, a atividade precede a linguagem. Quando esta última entra em cena é vinculada à atividade, interdependente dela. Assim como esta atividade, a fala da criança também tem uma organização frágil e em constante modificação. Como a atividade é dependente do contexto, também é contextual a fala da criança, qualquer mudança na situação presente altera o sentido do enunciado. Pode-se afirmar que a relação entre as crianças, nas atividades partilhadas que envolvem linguagem verbal, se opera através de uma multiplicidade de sentidos. São tantos os sentidos quantos os elementos envolvidos no contexto e quantos os contextos em que a fala emerge. Quanto mais inicial e primário o enunciado maior vinculação ao contexto, o que significa maior pluralidade de significações que ele comporta.

O único caminho capaz de reverter esse processo de pluralização é o da ampliação das experiências sociais da criança. Nas interações sociais, a criança é capaz de começar a identificar, no discurso do outro, a recontextualização dos signos que ela havia antes desdobrado em inúmeros sentidos, no seu próprio enunciado. Isso favorece nela o confronto, a dúvida, e principalmente, a apropriação das formas lingüísticas utilizadas pelo outro. Pela comparação desses diferentes usos, a criança vai se aproximando de formas mais

genéricas que, no processo de descontextualização, originam os conceitos cotidianos.

Os conceitos cotidianos da criança não correspondem ainda aos do adulto. São conceitos que aglutinam, no mesmo termo, noções que mantêm entre si relações as mais diversas como a de proximidade sonora, de classe, de semelhança física entre diferentes referentes. Isso se deve ao fato da ausência de planos distintos na atividade mental da criança pequena, cuja organização é, até aqui, na forma de blocos sincréticos de conceitos. Tome-se o exemplo do conceito cotidiano "nenê", para uma criança de 18 meses. É tanto a forma como a criança se refere a si mesma, quanto a forma como ela denomina as outras crianças, as bonecas e os pequenos mamíferos. A forma como ela utiliza o termo demonstra um esboço de generalização, à medida que os sentidos guardam, entre si, uma certa proximidade conceitual. Demonstra também, como essa generalização, ainda que precária, é fruto do reconhecimento, pela criança, do mesmo signo em diferentes contextos, reconhecimento que se dá como produto das interações sociais em que se envolve a criança.

Esses diferentes graus de generalização que permeiam os conceitos infantis os aproximam, mesmo que inconscientemente, dos significados socialmente partilhados. Ao emergirem nos diálogos entre as crianças, criam uma zona de desenvolvimento proximal, onde se pode identificar pelo menos três níveis cognitivos interagindo:

- o da criança que não usa o conceito porque não o conhece, mas que o identifica no enunciado da outra criança, ainda que por contraste em relação aos conhecimentos anteriores;

- o da criança que usa o conceito corretamente, embora de modo inconsciente;
- o significado socialmente partilhado que permeia tanto o enunciado desta última, quanto a compreensão (ou a aproximação parcial de sentido) da primeira.

Nessa situação, a criança que ocupa o caso dois está, potencialmente, no papel de mediador da primeira no acesso desta ao simbólico, já que na posição inconsciente de regulador da produção verbal da outra. Entretanto, como a criança pequena não ocupa, para a outra criança, um lugar social constituído, como é o caso do adulto, essa mediação nem sempre se efetua de modo natural, mas na base da negociação, da evidenciação das contradições, da aproximação de sentidos, formas diversas pelas quais as crianças decidem se estão dizendo, ou se querem dizer, a mesma coisa.

Não há contexto onde esse processo se manifeste de modo mais evidente que nos jogos simbólicos infantis. Não me refiro aqui ao jogo simbólico solitário, egocêntrico na acepção piagetiana, mas aos jogos de faz-de-conta desenvolvidos nas atividades partilhadas pelas crianças, sem a interferência direta do adulto.

O jogo simbólico não é uma atividade sem regras mas, ao contrário, uma atividade regida pelo registro mais ou menos estruturado, segundo a idade e as vivências de cada criança, das regras e papéis sociais instituídos. Afirmar a dependência do jogo simbólico em relação ao contexto social onde se desenvolve a criança, não significa reduzi-lo a uma cópia do real, mas insistir que é daí

que ele retira seus elementos, seja para contradizê-lo, para exagerá-lo, seja para conferir outros sentidos.

O jogo simbólico tem, por isso, uma dupla especificidade: atividade de conhecimento e atividade lúdica. Como uma das principais formas de troca entre a criança e os outros, até o terceiro ano de vida, transforma-se no principal instrumento de construção do conhecimento pela criança - e aí reside sua importância em relação à gênese de pensamento e linguagem. Como atividade lúdica, o jogo simbólico tem a qualidade de comportar a fluidez de sentidos que favorece à criança constituir a vida como experiência polissêmica, fator fundamental para a polissemia da linguagem.

Nesse momento, o lúdico está também a serviço do conhecimento pois ajuda a criança a compreender que um significado é constituído quando um dos sentidos possíveis é transformado em verdade, fenômeno decorrente da tendência institucionalizante que domina as formações sociais. Entretanto, é na contradição inerente às relações sociais, reeditadas tanto no jogo simbólico quanto na linguagem, que novos e novos sentidos podem ser gerados, a ponto de alterar os significados instituídos.

É nesse sentido que as interações verbais das crianças guardam uma fertilidade toda especial, em comparação com as interações adulto-criança. Embora os significados socialmente partilhados circulem nas relações sociais e incidam suas marcas em quase todos os enunciados, entre as crianças, como talvez só entre raros interlocutores, a dialética instituído/instituente mantém toda a sua força, razão pela qual os jogos simbólicos são tão frequentes e

férteis, no cotidiano da creche. Será, então, na análise dessa forma de atividade que buscarei os elementos empíricos para a análise do desenvolvimento linguístico na creche. Esses elementos empíricos são analisados a partir de registros em vídeo, constituindo um trabalho de campo, cujos aspectos metodológicos descrevo a seguir.

A tarefa de analisar a linguagem a partir do jogo é, ao mesmo tempo, fascinante e desafiadora porque implica numa análise verdadeiramente qualitativa. Qualitativa porque não se reduz à descrição da ampliação do vocabulário ou da complexificação das formas gramaticais utilizadas pela criança, mas refere-se às transformações na relação entre a linguagem e a atividade de jogo, com um olho nas alterações a nível da produção verbal da criança e outro nas alterações no carácter da atividade, única forma de alcance de uma análise verdadeiramente interacionista.

O jogo simbólico favorece esse tipo de análise porque nele se encontram compilados, de forma indissociável, linguagem e atividade. Mais que isso, como é uma forma de atividade socialmente referida, deixa transparecer a apropriação do social pela criança, através da linguagem, favorecendo uma análise genética do processo de construção da linguagem. Desse modo, o jogo simbólico será concebido aqui como o microcosmo onde se pode encontrar todas as mudanças que caracterizam a gênese da linguagem.

3.2. O trabalho de campo

Para formular um estudo da gênese da linguagem a partir de episódios de jogo simbólico é necessário que algumas condições sejam observadas. Entre elas, contextualizar a observação das crianças em situações onde a mediação do adulto não ocorra de modo direto. Deve-se ter em conta que, nas relações interpessoais na Escola, o papel de estruturador das atividades está muito centrado na figura do educador. Como o objetivo desse estudo é o acesso aos sentidos conferidos pelas crianças às atividades construídas entre as crianças, torna-se necessário reduzir a participação do adulto no **setting** de observação.

Para garantir a emergência de jogos de faz-de-conta é ainda necessário que o ambiente esteja equipado com elementos que favoreçam esse tipo de atividade, especialmente materiais pouco estruturados como toquinhos de madeira, materiais de sucata, placas de isopor, etc. A quantidade desses materiais à disposição das crianças é também um fator importante. Deve ele ser calculado em quantidade suficientemente grande para estimular a atividade, mas pequena o suficiente para propiciar a formação de parcerias na construção das brincadeiras, já que a análise prioriza as atividades concebidas nas interações .

Finalmente, como o estudo da aquisição da linguagem como processo demanda um estudo longitudinal, a creche mostra-se um dos contextos de pesquisa mais adequados pois constitui um ambiente natural de desenvolvimento onde, além disso, as situações de interação de crianças de idades próximas pertencem ao cotidiano.

Levando esses fatos em consideração, minha primeira intenção foi realizar um estudo longitudinal que me permitisse fundamentar o trabalho. Para isso foi elaborado um projeto de investigação de campo cuja primeira parte chegou a ser efetuada.

Este estudo longitudinal seria parte das atividades de pesquisa e extensão junto a uma creche municipal de Niterói. Teria, desse modo, um caráter de pesquisa-ação, onde os dados de pesquisa obtidos na creche seriam discutidos com as educadoras, tornando-se material para avaliação conjunta da práxis profissional em creche, a partir da reflexão sobre o papel do educador como mediador do desenvolvimento lingüístico das crianças.

Algumas dificuldades me impediram de dar continuidade a esse projeto, passando a analisar material registrado por outro pesquisador. Foram, principalmente, razões de ordem prática, que dizem respeito ao custo e às dificuldades inerentes a se desenvolver um estudo longitudinal do porte do que seria necessário, no limite de tempo imposto pelo Mestrado, sem contar com uma equipe de trabalho e/ou apoio institucional específico. A essas dificuldades se somaram outras quando problemas administrativos internos, na creche pública onde o estudo vinha sendo desenvolvido, impediram efetivamente sua continuidade. Assim, a proposta original deu lugar à análise de dados originários de uma outra pesquisa.

é necessário dizer que o estudo que substituiu a proposta anterior é um dos estudos longitudinais do desenvolvimento infantil em situação de creche, dentro da abordagem sócio-interacionista, que

foram, ou estão sendo, desenvolvidos no Brasil nos últimos anos, e com os quais tive contato durante a elaboração da pesquisa de campo original. Trata-se de um trabalho cuja história e desenvolvimento eu havia acompanhado, pois apresentava uma série de elementos em comum com meu próprio trabalho, como a faixa etária estudada, a proximidade da questão e da abordagem, o fato de também ter sido realizado em creche pública, a organização do setting de filmagem, etc.

Finalmente, ao longo dessa primeira etapa do meu estudo, eu tive conhecimento de seus resultados, identificando aí a presença de inúmeros aspectos relevantes para a questão que me interessava e, por isso, dignos de uma análise mais pormenorizada. Estes aspectos giravam, principalmente, em torno das pistas que os registros em vídeo das interações criança-criança ofereciam para a compreensão da articulação entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da atividade da criança, articulação essa passível de ser tomada como pólo organizador das mudanças observadas na construção das interações sociais nos diferentes momentos do desenvolvimento da fase pré-escolar.

Estas pistas coincidem, portanto, com a principal argumentação deste trabalho de que não é possível qualquer reflexão sobre a linguagem que não leve em conta a atividade total do sujeito no qual ela se encontra inserida, dentro da qual faz sentido e na qual pode chegar a produzir novos sentidos.

3.2.1 O estudo original

Os registros em vídeo sobre os quais se assentam as análises do desenvolvimento lingüístico que serão apresentadas posteriormente, pertencem à pesquisa de campo que complementou e fundamentou a tese de doutoramento "Jogo de papéis: Uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano", da Profa. Zilma Moraes Ramos de Oliveira, 1988. Este trabalho, baseando-se em um conjunto de teorias definidas pela autora como interativistas-construtivistas, especificamente as de Piaget, Vygotsky, Wallon, Mead e Moreno, propõe, como unidade de análise para o desenvolvimento dos sujeitos em idade pré-escolar, as mudanças observadas tanto nas estratégias de construção dos jogos de papéis, como na posição específica assumida pelos sujeitos envolvidos nesses jogos de papéis, jogos esses considerados a base das brincadeiras livres infantis.

Segundo a autora,

"a análise das transformações dos modos pelos quais as crianças desempenhavam determinados papéis, enquanto os coordenavam com os papéis desempenhados por outras, ofereceu certas pistas para a discussão dos processos

integrados de diferenciação eu-outro e da ontogênese da representação."

(Oliveira, 1988, p. 01)

A análise da autora se baseou no registro, com uma câmera portátil de vídeo-teipe, de 13 sessões de jogo livre, para o que ela chamou de grupo_A (05 crianças, com idades entre 21 e 23 meses, quando da primeira sessão) e 15 sessões para o grupo_B (08 crianças com idade entre 33 e 45 meses, no início do estudo) realizadas numa sala da creche com aproximadamente 25 m², onde as crianças permaneciam sem a intervenção, mas não necessariamente sem a presença, da monitora do grupo, que teve participação passiva em algumas das sessões de filmagem. Era, assim, uma situação nova (em função da ausência temporária da monitora), mas não totalmente artificial, já que realizada num contexto familiar à criança.

As sessões tiveram duração média de 15 minutos (a mais curta teve 14' e a mais longa 19') e guardavam entre si intervalo quatorze dias. A investigação cobriu um período de doze meses, com exceção para os meses de férias da creche.

Características gerais do setting de filmagem.

A sala onde se deram as filmagens, medindo 25 m², era dotada de um porta e uma janela alta, sem maiores problemas quanto à iluminação.

Nesta sala havia alguns equipamentos permanentes tais como um berço, um armário, uma pilha de colchonetes, um cavalinho de madeira de balançar e um vasilhame de papelão onde eram guardados pequenos

brinquedos e materiais de sucata os quais eram despejados sobre o chão, no centro da sala, durante as sessões. Além disso, havia duas prateleiras, sendo uma mais baixa e passível de ser alcançada pelas crianças, onde eram colocados os brinquedos maiores e em melhor estado, a título de decoração. Ao lado da porta, havia ainda uma banca de troca de fraldas junto a qual a pesquisadora e seu equipamento permaneceram durante a maior parte das sessões.

Fora esses aspectos de caráter permanente, de uma sessão para outra identificava-se modificações no ambiente, tais como: mudanças na decoração, com colocação de enfeites; mudança na posição da pilha de colchonetes, que às vezes eram espalhados pelo chão ou retirados da sala; apresentação de outros materiais de sucata, algumas vezes levados pela própria pesquisadora (frascos de **shampoo**, placas de isopor, sacolas de supermercado, etc) em quantidade suficiente para mobilizar boa parte da atenção das crianças.

As filmagens foram realizadas com a filmadora colocada sobre o ombro da pesquisadora, que permanecia sentada em uma cadeira baixa, de tal modo que o foco da câmera se ajustava à altura das crianças, de pé ou sentadas. Mesmo sentada, a pesquisadora podia ainda assim girar horizontalmente a câmera, o que permitia a mudança de foco, determinada pelo movimento interativo das crianças, ocorrido durante as sessões.

Quanto à pesquisadora, sua postura durante as filmagens foi de observadora participante, limitando-se a interferir ou quando ocorria solicitação enfática por parte das crianças, ou quando havia necessidade de estabelecer alguma forma de limite à atividade, por

motivo de segurança (já que a recreadora, na maior parte das sessões, esteve ausente). Observa-se, ainda assim, que sua participação nas atividades, se comparada ao início, cresceu ao longo das filmagens, em função da dificuldade de se manter a neutralidade à medida que aumenta a familiaridade das crianças com a situação de pesquisa.

Os sujeitos

Todas as crianças envolvidas no estudo pertenciam a famílias de baixa renda e frequentavam regularmente esta creche da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo antes do início do estudo (que se deu em 06/08/86) à exceção de um menino (Alexandre) que passou a participar o grupo precisamente na sexta sessão (01/10/86). São elas apresentadas no quadro esquemático abaixo:

QUADRO ESQUEMÁTICO DAS CRIANÇAS QUE PARTICIPARAM DO ESTUDO (Grupo A)

NOME	DATA DE NASC.	No. SESSÕES PRESENTE
Viviane	06/10/84	12
João	11/08/84	13
Alexandre	02/07/84	07
Telma	16/08/84	13
Vânia	20/10/84	06
Ana	31/05/84	01

Observações:

- A menina Vânia, a partir de dezembro de 1986, passou a frequentar a creche no período da manhã, deixando de estar presente no período em que as filmagens eram realizadas.
- Alexandre passou a integrar o estudo a partir de outubro, quando as filmagens haviam se iniciado em agosto do mesmo ano.
- Ana só compareceu a uma sessão, não sendo por isso computada como sujeito da pesquisa.

3.3 O presente estudo

No estudo original, os dados de registro foram analisados à luz da noção de 'jogos de papéis' proposta pela autora, segundo princípios metodológicos que o presente estudo não teve por objetivo adotar. Em realidade, desse primeiro estudo só foram aproveitados os dados de registro em vídeo-teipe, um material que por suas características, se presta a inúmeros enfoques e interpretações.

Na tarefa de reanálise aqui efetuada, são retomados os dados referentes ao grupo A (de menor faixa etária). No estudo original, dentro de seus objetivos, a pesquisadora empreendeu uma análise longitudinal das interações das crianças, com o objetivo de traçar a gênese e as transformações na construção dos jogos de papéis. Não houve, portanto, uma investigação mais detalhada sobre o conteúdo das verbalizações que emergiram no curso desses jogos. Essa empresa se torna imprescindível para a compreensão da relação entre o

desenvolvimento da ação e o desenvolvimento da linguagem, que tem como produto a atividade simbólica. Essa será a tarefa empreendida nesse trabalho.

3.3.1 Aspectos metodológicos:

3.3.1.1 Uso de vídeo-teipe

O vídeo-teipe tem demonstrado ser um instrumento eficaz nas análises do desenvolvimento humano, com grandes vantagens tanto no registro como na análise dos dados. Muito se tem investido nas discussões que apóiem um aprimoramento do uso desse tipo de técnica, visando à construção de uma metodologia cientificamente aceita de análise do desenvolvimento humano, em função das facilidades que o vídeo imprime na coleta e fidedignidade que confere à análise dos dados.

Embora nesse estudo, como se sabe, não tenha cabido a mim a coleta dos dados, é pertinente a inclusão de alguns comentários sobre as vantagens do uso de vídeo-teipe no registro de dados de pesquisa, especialmente se a pesquisa é sobre o **desenvolvimento humano**, dentro do referencial **sócio-interacionista**. Ao se pesquisar o desenvolvimento, lida-se com um dado em transformação. O vídeo garante o resgate dos saltos qualitativos que caracterizam esse processo, pela possibilidade de comparação de diferentes momentos, com uma grande riqueza de detalhes. Se essa pesquisa está fundada no referencial interacionista, as dificuldades de registro são ainda

maiores já que é necessário captar a ação entre e não a ação em cada um dos envolvidos, tarefa que se torna muito menos árdua através desse instrumento, que permite o registro de um ou mais pares em interação, conforme o contexto.

Quanto às vantagens da análise dos dados com o recurso do vídeo-teipe, além da relativa fidelidade das informações a que se têm acesso pelo registro em vídeo (relativa porque conforme será comentado abaixo, a própria filmagem envolve uma série de recortes da realidade por parte de quem filma), os recursos do aparelho de videocassete tais como a *slow motion*, a aceleração, a repetição, a movimentação quadro a quadro, a pausa, etc, permitem a simulação de um exagero, tanto para mais como para menos, no desencadeamento da ação ou movimento da criança, que permitem uma melhor compreensão e análise mais segura dos dados do registro.

Além disso, há outras possibilidades de expansão das vantagens, como o uso de dois monitores, que possibilita a comparação de diferentes momentos do estudo, ampliando o escopo e a fidelidade da análise, e o uso do vídeo acoplado ao computador, através de *workstations*, cujas possibilidades de exploração são inesgotáveis, adaptando-se aos objetivos de cada pesquisa.

No presente estudo, o vídeo-cassete foi utilizado como instrumento de análise, com exploração de todas as suas funções já citadas, que auxiliam tanto na agilização quanto na melhoria da qualidade das análises. Na descrição microanalítica, cujos detalhes serão apresentados a seguir, recorreu-se a um editor de textos. É, talvez, desnecessário dizer que a memória de um computador é uma

página sem limites, cujo intervalo entre as linhas é também incomensurável, o que facilita a complementação e a modificação das informações, a cada novo detalhe que se apreende toda vez que se torna a assistir aos teipes. Além disso, a digitação, como forma mais rápida e mecânica de redigir, torna possível o registro das informações sobre os teipes, de modo quase simultâneo à apresentação das imagens, o que também agiliza o processo.

3.3.1.2. Meios auxiliares de registro:

Embora o vídeo-teipe seja, sem dúvida, um dos meios mais eficazes de registro - já que possibilita o acesso tanto ao todo quanto às partes envolvidas na situação, a visão global e os detalhes, dependendo do contexto e das demandas da pesquisa - outros meios de registro tais como gravadores e notas manuscritas podem ser necessários. Nesse caso, torna-se fundamental a presença de um auxiliar de pesquisa.

No caso do presente estudo, o uso desses recursos durante o registro das imagens teria sido um grande facilitador das análises, já que há momentos em que se torna um verdadeiro trabalho de decifração entender as emissões vocais de crianças de pouca idade, que falam incorretamente, e em grupos, onde frequentemente falam várias ao mesmo tempo.

Na falta desse elemento facilitador das análises, a solução foi retornar repetidas vezes ao teipe, aumentando o volume do áudio e comparando os diferentes momentos e contextos tanto dentro da mesma

sessão quanto entre diferentes sessões em que as emissões verbais se repetiam. O referencial dado pelo contexto facilitou, se não a identificação do conteúdo das verbalizações, pelo menos sua função na organização da atividade.

3.3.1.3 Procedimentos de análise

Descrição microanalítica dos episódios

A análise dos dados constou, em primeira instância, da descrição microanalítica das sessões referentes ao grupo de crianças de menor idade, chamado, no estudo original, de Grupo A.

Concebe-se por descrição microanalítica, a descrição que, embora se caracterize pela riqueza de detalhes, está longe de ser uma descrição neutra, à medida que é amplamente determinada pelo enfoque da investigação, dado por seu referencial teórico e metodológico, seu tema e seus objetivos.

A partir dos dados de registro fornecidos pelo estudo original, realizou-se a descrição onde, propositalmente, ignorou-se a descrição realizada pelo pesquisador original. O objetivo desse procedimento foi promover a familiarização desta pesquisadora com o material, no sentido de favorecer a construção do dado, a partir da interação com o mesmo.

Coerentemente com a visão interacionista adotada nesse trabalho, compreende-se que o dado de pesquisa não é algo que se desvende aos olhos acurados do pesquisador, mas que se constrói numa

intensa relação onde os óculos teóricos adotados indicam certos caminhos e eliminam outros, mas onde também o objeto de análise é ativo, impondo ao pesquisador e suas teorias, certos limites. Por essa razão, é impossível a um pesquisador calçar os óculos de outro e ver os mesmos dados que esse outro viu quando, a partir de seu tema, suas questões e sua própria história de vida, construiu sua tese ou investigação.

Para uma pesquisa qualitativa baseada no registro em vídeo-teipe, como é o caso aqui, a descrição dos episódios é o segundo passo do procedimento mais amplo de análise. Isso porque, o primeiro momento da análise é definido pelas próprias decisões sobre o que filmar e o que excluir do foco da câmera, que constituem já uma forma de recorte. No caso deste trabalho, o primeiro recorte não foi efetuado por mim.

Em seguida, o que o olho vê e aquilo que ele não enxerga, o que destaca como figura e o que permanece como fundo, no momento da descrição, é um segundo recorte definido, simultaneamente, pela teoria, pelo tema, pela abordagem e, repito, pela história do pesquisador e da pesquisa, fatores que orientam e delimitam a análise. É necessário que se enfatize que registros em vídeo-teipe do desenvolvimento infantil tais como os aqui utilizados são um material próprio para ser explorado nos mais diferentes trabalhos de investigação, por prestarem-se a inúmeras interpretações. A interpretação empreendida pela autora e aquela proposta por mim são apenas dois casos e originaram trabalhos idiossincráticos, não pelo que se refere à abordagem, mas pelo enfoque, tema, recortes e costuras realizados sobre o material.

Por isso, a decisão de refazer a descrição dos episódios e seqüências é a consciência de se estar iniciando a análise do segundo ponto, já que das decisões tomadas no momento das filmagens, não foi possível participar. Ainda assim, tentou-se reduzir as influências das decisões tomadas durante as filmagens sobre a escolha do foco, considerando-se, na descrição microanalítica, todas as informações visíveis sobre os aspectos que estivessem acontecendo em off (fora do alcance da câmera), ou seja, sons, vozes, olhares, dados da arquitetura e disposição dos móveis e objetos do ambiente, posição da pesquisadora e da câmera na sala, etc, o que favoreceu a ampliação dos dados descritos.

A descrição microanalítica se deu em três etapas:

Na **primeira** etapa, cada sessão (com duração média de 15 minutos) foi assistida de forma corrente. O objetivo desse procedimento era obter uma visão global dos eventos ocorridos na sessão e identificar aspectos mais genéricos tais como: quantas e quais crianças estavam presentes à sessão, características gerais do ambiente (pois era possível identificar-se diferenças marcantes na constituição do ambiente de filmagem de uma sessão para outra, com mudanças na posição da câmera e dos equipamentos da sala, introdução de novos brinquedos e materiais de sucata, etc), atividades e/ou brincadeiras dominantes, incidência ou ausência de interações verbais.

Na **segunda** etapa, a sessão era dividida em seqüências de durações variadas, cujo conteúdo era minuciosamente descrito, com o

auxílio de um editor de textos, que facilita e acelera a aproximação entre a descrição e a seqüência real, retornando-se ao teipe várias vezes.

Concebi como 'seqüência' o intervalo entre o início ou retomada de uma atividade em processo de organização e seu término ou interrupção. As interrupções momentâneas se davam por fatores diversos tais como o desvio da atenção em função de alguma alteração do ambiente, interesse momentâneo no curso da atividade de outras crianças, chamados do adulto ou mesmo a mudança do foco da câmara. Quando algum desses fatores ocorria, a seqüência era considerada encerrada e caso a interação fosse retomada após alguns segundos, isso marcava o início de uma nova seqüência.

A vantagem desse recorte da sessão em unidades relativamente pequenas é que ela favorece a visão do processo de organização da atividade, objeto da análise efetuada na terceira etapa. Isso porque é possível montar uma espécie de quebra-cabeças emendando as seqüências interrelacionadas (pelo tema, pelos pares envolvidos, etc), obtendo um panorama da atividade completa. Esses blocos maiores de seqüências interrelacionadas constituem os-episódios, objetos da análise qualitativa.

Nessa etapa foram descritas também, e com igual minúcia, as atividades isoladas. Isso porque era freqüente constatar-se uma criança, mesmo brincando sozinha, olhar, sorrir, acompanhar o movimento, curvar o corpo, numa participação sutil e indireta na atividade de outra(s). Essa participação por vezes crescia, levando à integração da primeira criança na interação. Se se toma por princípio

não se ater aos jogos isolados, é possível que a continuidade entre um e outro momento não seja percebida. Os demais casos, ou seja, as seqüências de atividade solitária que não forneceram elementos concretos para que fosse estabelecida sua relação com a atividade global do grupo, foram excluídos.

Na **terceira** etapa a descrição realizada na etapa dois era estudada, voltando-se ainda ao teipe várias vezes, de forma a recortar, a partir de uma ou várias seqüências, os episódios mais significativos. O critério de recorte de um episódio foi a identificação de seu pólo organizador, tal como o tema, ou as características marcantes que persistiram ao longo do episódio, estruturando as interações.

Esta terceira etapa se encontra, na verdade, no limitem entre a descrição e a análise, já que implica a interação do pesquisador com os dados construindo, a partir deles, novo material de análise.

A análise qualitativa

O objetivo da análise qualitativa dos episódios é identificar e compreender a função e as transformações da linguagem das crianças no interior de sua atividade de jogo simbólico. Parte-se do argumento que as múltiplas construções de sentidos que circulam entre as **ações partilhadas** das crianças e suas emergentes **produções verbais** são fundamentais no processo de constituição de sentidos mais estáveis em termos de categorias generalizadas, que caracterizam a fala adulta.

Concebe-se por **produção de sentido** as múltiplas formas segundo as quais as crianças trazem para a situação interativa o registro que constróem de sua experiência social e que se explicitam no jogo simbólico. Por possibilitar o confronto produtivo entre as experiências das crianças e a experiência social, o jogo simbólico favorece a formação de zonas de desenvolvimento proximal, nas quais a linguagem é tanto instrumento como produto, ou seja, o jogo busca suas formas na linguagem e, graças a atividade de jogo, a criança desenvolve a linguagem.

Na atividade da criança, inicialmente ação e linguagem verbal são equivalentes e complementares, já que há uma certa identidade funcional entre ambas, em torno da comunicação. Progressivamente, o desenvolvimento da fala promove a economia do gesto. Essa transformação qualitativa da atividade é observada, a princípio, nas situações cotidianas, aquelas em que a criança tem mais oportunidade de (re)vivenciar no contexto da atividade lúdica. A desenvoltura lingüística da criança no que se refere ao contexto imediato se expressa nos conceitos cotidianos. A emergência desses conceitos aumenta a abrangência e os efeitos da fala da criança, o que significa uma paulatina predominância das interações de cunho mais simbólico, mediadas pela linguagem verbal, sobre as interações estruturadas com base na ação, exclusivamente.

É preciso evidenciar o fato de que o desenvolvimento da linguagem verbal não significa ainda, e talvez não o seja até o fim do período do desenvolvimento em questão, a hegemonia da palavra sobre o gesto. Afirmar tal fato seria simplificar o processo que conduz da linguagem à representação, tomando por princípio o que

constitui o final do processo. Até onde nos interessa, linguagem e atividade são indissociáveis.

Nas trocas sociais concretas, o simbólico se produz e circula entre esses dois pólos. Por essa razão, a todo momento que a palavra não se mostrar eficiente como elemento mediador das trocas sociais, quando, por exemplo, a limitação do domínio verbal da criança dificultar o diálogo, é efetivamente à ação concreta que a criança apela para tentar informar ao outro sua posição.

Concebendo a construção da linguagem como experiência polissêmica onde a produção de sentidos precede a constituição de significados mais estáveis e os sentidos como algo que transita entre o verbal e a atividade, a análise visou a identificação do processo onde tais sentidos eram constituídos. Foi organizada com base na identificação do que chamei o tema ou fio condutor do processo, capaz de revelar os meandros da organização da atividade e o papel aí desempenhado pela linguagem. Eram basicamente quatro os temas estruturadores dos sentidos da atividade:

O **enredo**. Em alguns episódios, nos primeiros minutos da sessão, um ou mais enredo(s) era(m) constituído(s), passando a organizar a negociação da atividade entre os pares. O enredo, no mais das vezes, independe da presença de um suporte material concreto, tal como um objeto específico. Frequentemente, ele gira em torno de uma atividade inserida na experiência social da criança que ela introduz, reeditando ou modificando, no chamado jogo simbólico. Por encerrar a marca do contexto social das crianças, muitas vezes o enredo transborda o limite da sessão, retornando em vários momentos do

estudo. É o caso das atividades organizadas pelo tema "lavar/pentear cabelo" que, conforme se pode conferir nas análises, surge em um número significativo de sessões.

O **objeto**. Em algumas sessões, os jogos constituídos giraram em torno da presença de um objeto, especialmente quando esse objeto se tratava de algo diferente do usualmente colocado à disposição das crianças no contexto de creches pobres. A eleição de um objeto em especial guarda alguma relação com os fatores tamanho e quantidade, ou seja, objetos 'diferentes' do cotidiano, mas pequenos e/ou em número suficiente não afetam tanto a atividade da criança quanto um objeto novo, grande e único. Exemplos característicos são o da escova de cabelos (sessão 3) e da sombrinha (sessão 9).

O **sujeito**. Algumas vezes, o que deu a orientação das ações partilhadas pelas crianças é a novidade da presença física de um determinado sujeito (como a própria pesquisadora que, durante as primeiras sessões do grupo, fez girar em torno de sua presença e a da câmera todo um conjunto de ações) ou mesmo as características pessoais de um ou mais sujeitos do grupo. Nesse caso, suas características são percebidas e apropriadas pelo grupo como tema da atividade global. Na sessão 6, isto se torna evidente nas ações que se desenvolvem em torno de João, uma criança costumeiramente passiva diante das investidas dos colegas em relação a si. Essa sua característica favorece a construção de um enredo que se poderia chamar "tomar o brinquedo do João", com a participação alternada de todas as crianças do grupo.

A **ação**. Outra forma a partir da qual os sentidos se faziam constituir era os aspectos sensório-motores da atividade, tais como o empilhar toquinhos, a batida ritmada do mesmo no chão para escutar o barulho, etc. É interessante que a partir do material fornecido pelos aspectos motores da ação, dava-se um desdobramento que conduzia à produção de variados sentidos, o que contribui para que se conclua que a ação, mesmo que monótona, na grande maioria das vezes não é mecânica.

De acordo com esses quatro pontos, serão analisados os episódios mais significativos e esclarecedores da argumentação que se pretende sustentar. Foram considerados 'significativos e esclarecedores' os episódios que apresentam, ao mesmo tempo, a maior parte das seguintes características:

- envolvem **interação criança-criança**;
- envolvem trocas que estão referidas a um tema comum;
- envolvem interação verbal;
- não há a mediação direta do adulto na organização da atividade.

Dessa forma, algumas das sessões originais serão excluídas da análise por não apresentarem as características acima descritas, ao longo de maior parte da sessão.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE QUALITATIVA DOS EPISÓDIOS

4.1. Introdução

Nesse capítulo será efetuada a análise do material fornecido pelos registros em vídeo das interações de crianças, com vistas a identificar a construção e as transformações da relação entre linguagem e atividade de jogo simbólico.

Para tanto foram selecionados, entre as sessões, os episódios mais significativos em termos de evidências em favor do argumento proposto, ou seja, que a linguagem entre crianças ocorre no contexto de sua atividade partilhada, onde às transformações da linguagem correspondem transformações no caráter da atividade e vice-versa.

Como os registros foram realizados em caráter de estudo longitudinal, tentou-se que os episódios selecionados estivessem distribuídos de modo uniforme, referindo-se a sessões do início, meio e fim do estudo, exatamente para que a identificação da gênese e transformações da linguagem das crianças, nesse intervalo, fosse facilitada pelo contraste dos episódios(14).

Ao fim da descrição e análise de cada um desses episódios são ensaiadas algumas articulações com o tema do trabalho e com aspectos

14 Para a compreensão da inserção do episódio analisado no contexto da sessão do qual ele foi retirado, encontra-se à disposição do leitor um **Anexo**, com a descrição integral das referidas sessões

das teorias apresentadas anteriormente, de forma a reunir elementos favoráveis à sustentação do argumento proposto.

4.2. A análise dos episódios

Episódio 1 (sessão 1):

Caracterização do contexto, na sessão: há, no fundo da sala, junto à parede direita, um tatâmen sobre o qual há uma pilha de colchonetes. Ao lado da pilha, um berço. Há, também, dois balanços na forma de cavalo e, entre os brinquedos pequeninos, predominam toquinhos coloridos de material plástico, que se encontram espalhados pelo chão, especialmente no centro da sala.

O episódio tem como protagonistas Telma (1a11m) (15) e Vânia (1a10m) que, ao longo dos dezesseis minutos de filmagem, permaneceram quase o tempo todo em interação, numa atividade complementada pelos objetos da sala, especialmente toquinhos de plástico. Suas interações são construídas em torno de quatro temas que se alternam definindo todo o sentido de sua atividade. São eles:

- empilhamento de toquinhos: atividade essencialmente motriz, de exercício de habilidades sensório-motoras, e que se torna a base de todas as demais atividades, possibilitando, concretamente, a

15 Valores referentes à idade da criança, em anos e meses, na data da sessão

emergência de dois dos demais temas: o do 'parabéns' e o do 'lavar/pentear cabelo'.

- Jogo do parabéns: a emergência do tema do parabéns dá-se, inicialmente, de forma totalmente aleatória, aparecendo a partir da seguinte seqüência:

- 1) Vânia derruba, acidentalmente, a pilha de toquinhos que juntava sobre a palma da mão;
- 2) Vânia grita "eh, eh" (no que é acompanhada por Telma) e também bate palmas; o grito associado às palmas remete à situação de parabéns;
- 3) alguns segundos depois, Vânia está batendo palmas ritmadamente quando Telma deixa um toquinho cair; Vânia continua as palmas, mas emenda "tuto...tuto...tuto".

Essa seqüência, entretanto, é curta e rapidamente revertida no terceiro tema (lavar/pentear cabelos), quando Vânia, pegando um toquinho, esfrega-o na cabeça de Telma, mas ressurgue em seguida (02'47'') (16), dessa vez trazido por Telma que empilha várias placas de madeira (como bolo de aniversário) e bate palmas, olhando para Vânia e cantando "Pa...bém...(palmas)...ehhh...tuto!", seguida por Vânia que também canta e bate palmas.

Na seqüência seguinte, em que Vânia tenta insistentemente impor o enredo do jogo de lavar/pentear, Telma por duas vezes, aos 05'09'' e aos 05'24'' começa a bater palmas e cantar parabéns como uma alternativa de esquia à brincadeira proposta por Vânia, da qual não está disposta a participar.

16 Valores referentes ao momento, em minutos e segundos, do início ou fim da atividade descrita.

- Jogo de lavar/pentear cabelos: trata-se do sentido mais insistentemente proposto nessa sessão. Vânia pega um toquinho (03'20'') e o passa sobre a cabeça de Telma que resiste de diferentes formas. Uma delas consiste na tentativa de proposição de um quinto tema, que não chega a se estruturar, o do cachorrinho, quando tenta abocanhar o toquinho.

É também nas seqüências desse jogo que se tem os exemplos mais claros da construção do papel organizador da linguagem sobre a ação. Um dos exemplos que merece destaque é a contextualização da palavra **não** que se dá nas diferentes tentativas de negociação entre Telma e Vânia, sobre a participação da primeira na brincadeira de pentear:

Caso 1: "Dá, dá? Dá não!!!" Nesse primeiro sentido, o **não** expressa a postura de vítima, a decepção diante da constatação da negativa da outra lhe ceder um toquinho, acompanhado de todo um gestual como deitar a cabeça sobre o ombro, tom meloso, etc. Ao mesmo tempo, mostra a linguagem da criança refletindo o estado de parcial indiferenciação eu-outro, marcante nessa idade, ao englobar no mesmo enunciado o papel e o contra-papel, a pergunta e a resposta, esta última baseada na tendência definida pela postura da outra de não lhe ceder o objeto.

Caso 2: "Pode? Não?" (03'59'') Trata-se da segunda vez nessa seqüência em que Vânia pergunta a Telma se pode passar o toquinho em sua cabeça. Telma não responde, mas vira o rosto enfaticamente. O "não" emitido por Vânia, em resposta à sua própria pergunta, traduz a intensidade da negativa de Telma, ao mesmo tempo que expressa a contrariedade vivenciada pela própria Vânia à negativa de Telma, demonstrando ainda a indiferenciação parcial eu-outro.

Caso 3: "Não!" (04'06'') Diante da não aceitação de sua proposta, expressa na negativa anterior, Vânia passa a cuidar mais de seu toquinho, protegendo-o de Telma, que quer abocanhá-lo (o tema do "cachorrinho"). Vânia fica de pé, colocando-se em situação de superioridade e autoridade, levanta o rosto, baixa os olhos, põe as mãos na cintura e grita o **não**, enfaticamente. Agora já se trata da desaprovação explícita ao fato de Telma não permitir sua brincadeira, onde ela assume um papel superior e claramente diferenciado da outra.

Caso 4: (04'15'') Telma tenta esquivar-se de Vânia; Vânia junta as mãos e grita com ainda mais força que a vez anterior, a palavra não, intensificando o sentido anterior.

Caso 5: (04'25'') Dessa vez é Telma quem emite por três vezes seguidas, entremeada com apelos à pesquisadora e acompanhada de gestos de afastamento e cara de choro que atestam o sentido de tentativa de encerrar definitivamente a atividade.

Caso 6: "Não! Dá! Não..." (04'59'') Emitidos novamente por Vânia expressam a insatisfação pelo fato de que Telma pegou o toquinho e o está esfregando (até com certa força) na cabeça de Vânia, que quer retomar a gerência da brincadeira; a intercolocação, no enunciado, de termos de conotação negativa e positiva, definem, em parte, o caráter intermediário da proposta que Vânia quer fazer valer: manter o tema, sim, mas desde que sob sua regência; quando Telma atira longe o toquinho (antes do último não), Vânia faz biquinho e cruza os braços num gesto tipicamente utilizado pelo adulto para demonstrar insatisfação diante de um ato da criança. Este "não" está no meio termo entre frustração e o sentimento de ter a autoridade violada.

- Jogo da pena de galinha: os três temas anteriores se intercalam até o momento 07'06'', quando Vânia, mexendo no vasilhame dos toquinhos, acha uma pena de galinha, com que passa a alisar a cabeça de Telma. Telma tenta afastá-la e ela mostra a pena, perguntando "quer?". Ao invés de responder a ela, Telma chama a pesquisadora, chorosa. Vânia, logo abandona a pena até que a reencontra nos últimos momentos da sessão.

Conclusões parciais do episódio 1

Percebe-se, no desenrolar dos enredos que caracterizam a atividade das duas meninas durante a sessão, o papel de regulação da atividade que a linguagem vai adquirindo, favorecendo a discriminação dos papéis envolvidos no jogo e definidos pela dialética da fusão-diferenciação.

O jogo começa numa ação partilhada de caráter meramente motriz (empilhar toquinhos de madeira), que vai se transformando em gesto, à medida que a dupla imprime nela o sentido do jogo de parabéns. A situação de aniversário trazida para o jogo é, para a criança dessa faixa etária (02 anos incompletos), uma situação de indiferenciação eu-outro, já que para elas não há aniversariantes e convivas, mas, no ritual do parabéns, todas comemoram a própria situação de aniversário. As propostas de jogo que surgem em seguida, trazidas por Vânia (lavar/pentear, jogo da peninha), ao contrário, já apresentam a tendência à diferenciação de papéis, embora de forma parcial, o que se evidencia nos vários momentos em que Vânia aglutina em seu enunciado pergunta e resposta, que correspondem aos papéis complementares da interação verbal. Observa-se, assim, que a linguagem tanto denuncia o momento de desenvolvimento da subjetividade da criança quanto favorece a passagem a estados mais avançados de desenvolvimento pelas possibilidades de desdobramento em relação ao sujeito e à situação, que ela favorece.

Episódio 2 - sessão 2:

Caracterização do contexto, na sessão: permanecem o tatâmen, com a pilha de colchonetes e os balanços de cavalinho. O berço foi retirado. O cilindro de papelão e alumínio (do tipo depósito de sorvete) usado para guardar os brinquedos pequenos é um dos elementos que mais atração exerce sobre as crianças, durante a sessão. Entre os brinquedos, além dos toquinhos coloridos, há também bonecas pequenas e bolinhas coloridas.

Este episódio tem, como elemento condutor das construções de sentidos, o cilindro de papelão de guardar brinquedos. É importante salientar que é uma sessão onde poucas vocalizações efetivamente acontecem, mas onde todo um código comunicativo e interativo se estabelece, tendo como instrumentos o cilindro, a posse a perda do mesmo, o "direito" de guardar ou retirar objetos de seu interior, etc, aspectos que evidenciam a atividade da criança como contexto de experimentação de papéis sociais e favorecendo a construção de blocos de conceitos como os que emergem nessa sessão: de posse, 'direito e dever', 'pertence a quem pegou primeiro', noções essas que, na verdade, são constantemente veiculadas nos contextos institucionais seja pelos enunciados, seja pelas atitudes do adulto.

Destacamos, abaixo, as situações nas quais este objeto esteve envolvido, concebendo cada situação como um sentido dentro do qual podemos afirmar que um duplo processo se desenvolve: por um lado, a experiencição concreta de um objeto levando à compreensão desse objeto enquanto categoria; por outro lado, a compreensão do próprio sujeito, em oposição aos outros sujeitos, com base nas trocas mediadas pelo objeto.

Pela indicação dos momentos iniciais de cada descrição, pretende-se demonstrar a frequência e a incidência relativamente homogêneas dessa atividade ao longo da sessão. Desde o início da filmagem, Telma (2a0m) e Vivi (1a10m) encontram-se próximas ao cilindro de brinquedos. João (2a0m) está sobre o cavalinho de madeira, mas indiretamente (batendo palmas diante de algum som

provocado pelas duas, olhando ou vocalizando) participa das seqüências:

Seqüência 1: (0'23") Vivi, sentada, e Telma (de pé) colocam objetos dentro do cilindro. Vivi quer assegurar-se da posse exclusiva do objeto; ela olha para Telma e para a pesquisadora e grita: "tiaaaá...", agarrando o cilindro. Telma consegue pegá-lo e derrama seu conteúdo no chão, a cujo barulho João exclama "ehhh" e bate palmas.

Seqüência 2: (0'33") Vivi agarra o cilindro, mas Telma continua despejando objetos em seu interior, quando ela descuida. Vivi grita "áh" e depois chama "mãe", de forma rápida e repetidas vezes. Telma o pega ainda uma vez, depois a devolve. Vivi pára de gritar e Telma volta a colocar brinquedos em seu interior.

Seqüência 3 (1'30"): Depois de ter se afastado por alguns segundos, tendo deixado Vivi brincar sozinha, Telma retorna com o colo cheio de brinquedos e os despeja sobre o cilindro, levando Vivi a chorar e olhar para a pesquisadora. Depois (1'40"), Vivi bate ostensivamente com o cilindro no chão, extravasando e demonstrando toda a raiva pelo não-respeito de Telma a sua posse do objeto. Como que confirmando isso, Telma sorri e balança os braços, diante do som da batida. Ao mesmo tempo, também João, que havia se levantado do cavalinho, passa a jogar objetos dentro do cilindro.

Seqüência 4 (1'58"): João volta a colocar um objeto no cilindro, mas dessa vez Vivi grita e balança o cilindro tentando atrapalhar a ação de João. Ele consegue colocar, mas Telma, num esboço de conivência com Vivi, retira o objeto colocado por João e joga fora. João se afasta.

Seqüência 5: Vivi, Telma e João colocam objetos no cilindro. Vivi vira o cilindro e despeja seu conteúdo. Vânia do cavalinho de madeira bate palmas e grita "ehhh".

Seqüência 6: (5'26"): desde o momento 4'56", Vivi vinha batendo vigorosamente com o cilindro no chão. Em 5'36", ela chega a bater em João com o cilindro. Nesse momento, João, que havia tentado colocar objetos no cilindro, começa a balançar o corpo como que dançando. Aos 5'50", João balança os braços, além de balançar o corpo. Vivi pára de bater e ele pára de se balançar. Vânia se aproxima e abaixa-se colocando uma bola vermelha dentro do cilindro.

Seqüência 7 (6'28"): As três crianças presentes estão em torno do cilindro; elas mexem simultaneamente do seu interior e Vivi o segura. Vânia bate em Vivi com uma bola que retira de dentro de cilindro e Vivi sacode o cilindro no ar, esbarrando-o no rosto de Vânia (6'32"). Este movimento faz Vânia e João se afastarem. Quando Vânia tenta se reaproximar, Vivi torna a afastar o cilindro. Vânia bate novamente em Vivi, que chora (6'50").

Seqüência 8 (8'49"): Vivi bate com o cilindro no pé de Telma e esta estende o braço na tentativa de alcançá-lo, mas Vivi o afasta de seu alcance e Telma se conforma.

Seqüência 9 (11'12"): última seqüência em que o cilindro de brinquedos permanece como centro das atividades, que daí em diante se dispersam. João se abaixa junto ao cilindro e mexe em seu interior. Vivi levanta o cilindro e o sacode vigorosamente, impedindo assim que João o toque. Aos 11'25" João faz uma nova tentativa de aproximação do objeto, mas Vivi grita "não" e o muda novamente de lugar. A sessão termina com Vivi brincando sozinha com o cilindro

Conclusões parciais do episódio 2

Foi enfatizado anteriormente que, pelo fato de não reconhecer em seus parceiros um papel social estruturado, muitas vezes a negociação da atividade não se efetua sem que o adulto seja solicitado pelas crianças a assumir sua função de mediação, fato que se repete insistentemente durante esse episódio.

Na seqüência 2, por exemplo, ao chamar 'mãe', dirigindo-se à pesquisadora, Viviane não está confundindo as pessoas, mas evocando um papel social em que ela reconhece a função de proteção e cuidado, projetado, naquele momento, na pesquisadora.

Na terceira seqüência, João, cuja participação nas interações de Telma e Viviane vinha se dando de forma indireta, passa a formar com elas uma tríade, cuja atividade passa a girar em torno da negociação da posse do cilindro.

Entre as seqüências 5 e 7, nota-se a emergência de, pelo menos, quatro sentidos gerados a partir do tambor, quais sejam: jogo de parabéns (trazido por Telma, ao gritar "ehhh"), marcação de ritmo

(trazido por João, ao balançar os braços e o corpo), o sentido mais genérico (dado pelo uso) de depósito de brinquedos e o de instrumento de ameaça (dado por Viviane, que o brande no ar, afastando os demais). Assim, é interessante notar que as ações das crianças se associam ao contexto produzindo sentidos totalmente originais com relação aos precedentes, de tal modo que "bater o tambor no chão" assume tanto o sentido de marcação de ritmo, de demonstração de ira, de ameaça. "Sacudir o tambor" é tanto impedir que o outro tenha acesso a seu interior, quanto ameaçar esse mesmo outro.

Identifica-se, assim, de modo claro nessa sessão como a atividade da criança é, em si, comunicativa, guardando algumas das características que a linguagem verbal apresenta, aspecto esse onde se pode sustentar a continuidade entre esses dois modos de ação.

Episódio 3 - sessão 3:

Caracterização do contexto, na sessão: foi colocada uma cadeira de vime, no fundo da sala, onde estivera o berço. Os brinquedos disponíveis na sessão são mais estruturados e de um porte um pouco maior que os apresentados nas sessões anteriores: bonecas de pano, bichos de borracha, carrinhos e outros objetos, como uma escova de cabelos, caixas e pranchas de madeira. Os dois balanços ainda permanecem.

O fato mais importante dessa sessão é aquele que se caracteriza pela associação entre a presença de um objeto físico, uma

escova de cabelos, e a constituição de um tema, que advém de modo quase natural da presença desse objeto, o tema de pentear/lavar cabelos. Ao longo da sessão, entretanto, a escova de cabelos passa a constituir, alternadamente, suporte de dois tipos de atividade: o pentear propriamente dito e o bater, a escova sendo utilizada como instrumento. Observe-se que a primeira atividade ocorreu no episódio 1, tendo como suporte material um toquinho de madeira. Aqui, a escova divide a função de pentear e de bater, evidenciando que a coincidência entre o objeto e sua utilização usual não pode ser compreendida como o domínio desse significado, mas como aproximação ao mesmo em função das experiências anteriores com o objeto.

São as seguintes as seqüências que se constróem, ao longo da sessão, permitindo uma avaliação dos sentidos daí decorrentes:

(A sessão já havia começado há alguns segundos quando Vânia (1a10m) entra na sala, aparentemente retornando do banho, e encontra no chão, entre os brinquedos, a escova de cabelos).

Seqüência 1 (0'12"): ~~Vânia, sentada, penteia o próprio cabelo;~~ depois se levanta e ~~vai pentear o cabelo de Vivi (1a11m).~~ Ela penteia por alguns segundos, depois pára e vocaliza algo, acompanhando com os braços e assentindo com a cabeça, parecendo estar ao mesmo tempo pedindo licença à Vivi para continuar penteando seu cabelo e respondendo à própria pergunta. Depois de alguns segundos, pára mais uma vez, vocalizando por sobre o ombro de Vivi, de uma forma que remete à intenção anterior. Nesse momento (0'51"), Vivi ameaça chorar e cobre a cabeça com os braços. Vânia tenta seduzir Vivi à sua proposta, dando-lhe uma peça de plástico amarelo, mas logo ela volta a gemer, em protesto. Vânia, entretanto, insiste.

Seqüência 2 (1'48"): Vânia se levanta e aproxima da pesquisadora e, apontando para Vivi, diz: "tia, tiá, tia, óh!". Depois ao retornar, vê um bonequinho no chão e larga a escova, retornando com ele na mão, para perto da pesquisadora, mas logo retorna para o centro da sala, perto de Vivi.

(Nesses momentos em que Vânia se afasta, Vivi canta.)

Seqüência 3 (2'24"): Vânia aproxima-se de Vivi, voltando a pentear seu cabelo. A menina geme e tenta se esquivar de Vânia. Ela bate em Vânia e esta bate com a escova na cabeça de Vivi. Esta revida e Vânia chora. Vivi também choraminga e a pesquisadora intervém.

Seqüência 4 (3'04") As duas páram de chorar e Vânia volta a abordar o cabelo de Vivi. Esta reage negativamente à investida e a pesquisadora intervém novamente. Vânia torna a se afastar e Vivi volta a cantar (3'50").

Seqüência 5 (4'32"): Vânia corre pela sala, seguida por Vivi; quando Vânia pára e encara Vivi, esta bate em Vânia, que cai sentada nas não larga a escova e revida batendo em Vivi com ela. Vivi bate novamente e Vânia chora. Vivi ri.

Seqüência 6 (5'04") Vivi se abaixa para mexer nos brinquedos. Vânia que está se penteando, verga-se e passa a pentear Vivi com vigor, mas logo se afasta. Vivi, sentada, a encara e diz "paiá!", no imperativo, que corresponde à verbalização explícita da intenção de Vivi de encerrar definitivamente a atividade.

Seqüência 7 (6'20"): Depois de aproximadamente 01 minuto de atividade dispersa, Vânia retoma a escova e penteia o próprio cabelo.

Seqüência 8 (8'20"): Vânia aborda Vivi novamente, tomando seu cabelo para pentear. Esta última reage batendo com um objeto na cabeça de Vivi e ela revida, batendo com a escova de cabelos em Vivi, que chora. A pesquisadora intervém, ainda uma vez.

Seqüência 9 (10'45"): João (2a01m) levanta do cavalinho de balanço e Vânia senta-se sobre ele, com a escova na mão. João retorna na tentativa de recuperar a posse do brinquedo; Vânia reage batendo nele, que não age mais para afastá-la e se limita a ficar choramingando e chamando "mãe, manhê...".

Seqüência 10 (11'35") Vânia passa a escova em seu cabelo e depois de alguns segundos a deixa cair no chão. João se aproxima (11'53") e pega a escova do chão. Vânia fica de pé no cavalinho e puxa o braço de João. Este ameaça bater nela, mas facilmente devolve a ela a escova, dizendo "tom'a". Depois ainda pega no chão uma boneca e a oferece, dizendo "toma, nenê".

Conclusões parciais do episódio 3

A seqüência 1 demonstra a transição daquilo que era uma atividade solitária para uma interação, transição essa marcada por

uma negociação entre Vânia e Vivi. Uma vez mais, o jogo dialético fusão/diferenciação se manifesta na atitude de Vânia, simultaneamente, perguntar e acenar afirmativamente com a cabeça. Na verdade, esse primeiro momento da interação das duas, dada a relativa passividade com que Vivi encara, inicialmente, a abordagem de Vânia, oscila entre a atividade isolada e a partilhada. A repetição da 'pergunta/resposta' por parte de Vânia talvez seja a forma de garantir o engajamento da outra no jogo. No momento seguinte, quando Vivi chora, Vânia utiliza de forma estruturada uma técnica de negociação (muito utilizada pelo adulto) que consiste em oferecer algo sedutor em troca da participação do outro naquilo que se quer.

Quando Viviane, ao tornar a gemer, reafirma sua intenção de não ceder ao jogo, Vânia recorre ao adulto (pesquisadora), alternando o papel de vítima, e, chorosa, aponta para Vivi. É interessante notar que para Vivi, Vânia torna-se opressora ao encarnar o papel de quem quer obrigar o outro a fazer o que não quer, fato evidenciado pelo cantarolar de Vivi, diante do afastamento de Vânia.

Assim, o fluxo que vai caracterizar as interações ao longo da sessão pode ser resumido da seguinte forma: Vânia aborda Viviane para pentear seu cabelo e Viviane se esquivava. Vânia não aceita a esquivada e bate em Vivi. A pesquisadora intervém e, desviando a atenção de uma delas ou das duas para outro objeto, encerra a sequência. Nota-se que o papel desempenhado por Vânia durante as interações é estruturado de forma relativamente rígida e intransigente, permanecendo impermeável à negociação. Do lado de Vivi, no entanto, observa-se modificações em sua participação nas trocas com Vânia. No primeiro momento, há a

indiferença, em seguida o choro, no terceiro momento o apelo verbal à pesquisadora e à Vânia e, enfim, a tentativa de, sozinha, tentar se livrar de Vânia, batendo nela. Essa flexibilidade da ação de Viviane foi a contraparte da rigidez de Vânia e que acabou por favorecer, no fim, uma maior simetria na participação das duas meninas na interação.

Nota-se que as dificuldades da negociação, nesse contexto, fazem com que o gesto (bater) acabe por substituir, suprimindo, a comunicação verbal, inefetiva no sentido de demover Vânia de suas intenções.

(Os próximos dois episódios a serem apresentados, embora estando referidos à sessão de número cinco, serão tratados independentemente, pela especificidade de sua temática e porque estão bem diferenciados dentro da sessão, embora apresentem características comuns. São elas o constante apelo à mediação do adulto na negociação do sentido das atividades e o pouco uso de enunciados verbais, substituídos pelo gesto, no primeiro caso e, no segundo caso, principalmente pelo choro, identificado por Vygotsky como detentor de forte poder de comunicação de afetos, na ausência da palavra ou quando esta se torna pouco eficiente.)

Episódio 4 (sessão 5)

Caracterização do contexto, na sessão: quanto à composição e disposição dos objetos e brinquedos da sala, não houve nenhuma alteração para esta sessão. Sua especificidade reside na presença,

no setting de filmagem, de algumas crianças não pertencentes ao grupo original.

O tema desse episódio - pentear cabelos - é recorrente, à medida que já havia emergido nas sessões 1 e 2. Torna-se ele especialmente interessante ao considerar-se que, na sessão 5, há a presença de seis crianças não pertencentes ao grupo A, e o tema foi apropriado pela maioria das crianças, as do grupo e as de fora, com grande mobilidade na formação das parcerias que reproduziam a brincadeira.

O dinamismo da circulação desse sentido entre as crianças, mobilizando a negociação das brincadeiras, fornece elementos de peso para se pensar sobre o papel decisivo da experiência social em outros contextos - família, rotinas da própria creche, etc - na formação dos jogos simbólicos constituídos nas interações de crianças, eliminando, dessa forma, qualquer explicação subjetivista sobre a origem desse processo. Na apresentação das seqüências, pode-se identificar o dinamismo do fluxo das interações em torno do tema, bem como a homogeneidade da recidência desse tipo de atividade, ao longo dos dois turnos que constituem o episódio, intermediados pela ocorrência do episódio 6, conforme apresentado em seguida.

Primeiro turno:

Seqüência 1 (00'37") - o tema aparece pela primeira vez, desenvolvido numa dupla formada pelas visitantes A e B (17). Após alguns segundos, a atividade é interrompida e retomada aos 01'49".

Seqüência 2 (02'07") - Telma aponta as duas e, olhando para a pesquisadora, diz: "tia, ó, tia!". Em seguida (02'37"), Telma forma uma parceria com a menina C, esfregando o toquinho em seu cabelo. Aos 02'51" Telma, afastando-se de C, aborda B, mas dessa vez é B quem se afasta.

Seqüência 3 (03'07") - A menina B volta a sentar-se, embora um pouco afastada de Telma; a menina A se aproxima de B e começa a 'penteá-la' com um toquinho', formando uma parceria. Também Telma se aproxima e passam a mexer, as duas, no cabelo de B. Logo porém A e depois Telma se afastam, passando a remexer os toquinhos que estavam no chão.

Seqüência 4 (03'46") - Vânia se aproxima da menina C e passa o toquinho em seu cabelo várias vezes. Depois (03'57") aborda B. Aos 4'26" Telma e a menina A retornam e as três ficam remexendo o cabelo de B, com toquinhos. Algumas trocas verbais não compreensíveis se dão entre as quatro. Em certo momento A começa a esfregar o toquinho com mais vigor e diz "tomá bá banho"; quando, enfim, B quer se esquivar das demais, A curva o corpo e tenta segurá-la, dizendo: "não". Logo em seguida Vânia se afasta, B se irrita e sai correndo.

Seqüência 5 (4'48") - Vânia aborda João, passando o toquinho em sua cabeça, as este se irrita, começando a chorar e a recreadora intervém.

Seqüência 6 (04'59") - Telma e A abordam C. Em seguida é Vânia quem se aproxima e C tenta afastá-la e Vânia quase cai. Vânia bate no rosto de C, depois a afaga, mas esta chora chamando "mamãe" e as duas olham para a recreadora. Indiferente ao que se passa, Telma continua mexendo no cabelo de C, até que esta última reclama: "Tia, á a Telma". A recreadora intervém novamente. Vânia também a 'penteia' e ela diz "Tia, á a Nêssa".

(Há aqui um intervalo onde esse tema não emerge, cedendo lugar àquele que caracteriza o episódio 5)

17 As crianças não pertencentes ao grupo A foram identificadas por letras, segundo legenda presente na descrição das sessões, no Anexo 1.

Segundo turno:

Seqüência 7 (07'48") - Telma se aproxima de A, que estava sentada, passa algumas vezes o toquinho em sua cabeça e se afasta em seguida.

Seqüência 8 (10'10") - Telma, de pé, se abaixa, pega um toquinho e o esfrega na cabeça de Vivi. Vivi chora, mas Telma continua a atividade até quando outra criança chama: "Viviane, Viviane". Telma interrompe, vai na direção da menina e atira nela o toquinho que segurava.

Seqüência 9 (10'59") - Vânia vem andando e segurando um cachorro de borracha, pega um toquinho da mão de D e o passa na cabeça de Vivi, afastando-se em seguida.

Seqüência 10 (11'33") - Telma pega novamente um toquinho e o esfrega na cabeça de B, que permite até que instantes depois (11'45") B se levanta e afasta-se.

Conclusões parciais do episódio 4

É interessante ainda notar que o jogo de pentear cabelos (que se converte em alguns momentos em jogo de dar banho) ocorre quando a maioria das crianças está sentada em círculo, em torno dos brinquedos, embora muitas delas brinquem parte do tempo sem interagir com as demais. Ainda assim, nessa rodinha, enquanto o tema do pentear cabelos está dominando, temas correlatos surgem em outros pares como a situação de cozinhar (jogo de panelinha) e de embalar criança, que embora não tenham sido aqui apresentadas, podem todas ser inseridas na mesma cadeia de sentidos.

Nessa atividade, mesmo que a maioria dos enunciados das crianças tenham sido para recorrer à mediação da recreadora para conferir os limites da atividade, alguns enunciados podem ser identificados tanto com a função de indicar verbalmente o sentido da atividade, quando, por exemplo, a criança A diz "tomá bá banho", ao

mesmo tempo que esfrega vigorosamente o toquinho, como a de tentar regular a atividade do parceiro, que me parece ser a função do enunciado da criança que chama por Viviane no momento em que Telma penteava Vivi e esta chorava. Na verdade, fosse esse sua intenção, foi bem sucedida, pois Telma interrompeu a atividade vindo, furiosa, atrás da menina que chamou por Viviane.

Desse modo, ao reproduzir/imitar na brincadeira situações de rotina, as crianças têm oportunidade de (re)conhecer a própria rotina, si mesmo e o(s) outro(s) nela envolvidos.

Episódio 5 (sessão 5)

Caracterização do contexto, na sessão: vide descrição junto ao episódio anterior, da mesma sessão.

Esse episódio tem como marca demonstrar a força do papel do adulto na estruturação da atividade das crianças, mesmo quando não é explicitamente essa a sua intenção. Nesse caso, a intervenção da recreadora, dirigindo-se à João num certo momento da sessão, associada a todo um conjunto de reações esboçadas por João diante do rumo que tomou a mesma, definem as características do episódio.

Trata-se, também de um episódio em que a linguagem verbal aparece basicamente como recurso para solicitar a mediação do adulto. Entre as crianças, a comunicação ocorre com base nas ações do grupo e o choro de João (2a1m), com o qual ele tenta, simultaneamente, seduzir a recreadora e controlar as outras crianças.

No momento 06'05" da sessão, João está sentado no chão, brincando sozinho com alguns toquinhos, quando a recreadora se dirige a ele e pergunta o que ele está fazendo. Ele sorri e mostra a ela a torre de toquinhos que fizera. Ela elogia e diz: "É uma casinha?". Parece-me que esse enunciado, compreendido como demonstração de interesse pela atividade solitária de João, tem o papel tanto de reorganizar sua atividade, quanto de chamar a atenção das outras crianças para essa mesma atividade, definindo a atividade que se desenrola a seguir:

Seqüência 1 (06'05") - A recreadora se dirige a João perguntando o que ele estava fazendo. Telma (02a01m) os observa. João sorri e lhe mostra umas pecinhas plásticas e vocaliza algo, ao que ela pergunta se era uma casinha. Telma e uma terceira criança se aproximam da recreadora mostrando-lhe, cada uma, um objeto. Vânia também se aproxima.

Seqüência 2 (06'24") - Vânia (01a11m) observa a atividade de João por alguns segundos; depois pega um dos objetos com os quais ele estava brincando e vai se sentar no cavalinho. João chora e esperneia, mas Vânia se afasta na direção do balanço. A pesquisadora pergunta a ele porque ele está chorando.

Seqüência 3 (06'30") - Telma se senta perto de João e observa ele chorar. João chora e aponta na direção de Vânia mostrando que ela pegara seu brinquedo. Aos 06'44" Telma faz menção de pegar um de seus brinquedinhos e ele os segura a todos, aproximando-os de si, ainda chorando. Alexandre (02a02m) se aproxima e tenta também pegar uma das peças que estavam na mão de João, mas este não deixa e ele pega outro objeto, do chão. João vê e se joga para trás, chorando compulsivamente e batendo as pernas. Alexandre aproveita, então para pegar a pecinha que estava na mão de João e este largara para chorar. Alexandre e Vânia observam João chorar. Vânia tenta tomar uma das pecinhas da mão de Alê e consegue. Este se volta novamente para João, que ainda está chorando, e tenta agora tomar a peça que está em sua mão; consegue, mas depois a devolve, em função da intervenção da recreadora. João pára de chorar e senta, novamente. Alê se afasta. Quando ele se reaproxima, João tenta, ainda chorando, pegar a peça da mão dele. Alexandre deixa e pega outra do chão. Vânia passa por ele e ele toma também de sua mão a peça que ela havia pego. Alê joga fora uma peça que segurava e toma, novamente, de João, as duas peças (azul e vermelha) que queria, oferecendo, em troca, um cubo branco. João afasta o cubo, rejeitando e continuando a chorar intensamente. Alê traz, pela

segunda vez o cubo branco para perto de João, que torna a afastá-lo, chorando. João atira objetos em Alê. Aos 08'43", a recreadora acaba com a disputa entre João e Alexandre, chamando por Alexandre e completando "Agora chega!".

Seqüência 4 (08'57") - Uma criança chama a atenção da recreadora, mostrando-lhe a casinha que fizera: "óia, tia, casinha" (09'00"). A recreadora, em off, elogia "Ai, que bonitinha". Telma pega uma pirâmide e mostra também à recreadora, dizendo: "tia, ó, ó..."

Note-se que a inserção do primeiro enunciado da recreadora ("O que você está fazendo, João? Uma casinha?) na atividade de João, confere a esta atividade um sentido que acaba por incorporar a atividade das outras crianças, reorientando a atenção delas para João e para a própria pesquisadora.

As crianças assediam João, que chora. Esse evento se faz acompanhar de um segundo enunciado da recreadora: "Por que você está chorando?", que caracteriza, para as demais, a fragilidade de João. A intuição deste fato está na base do assédio de todas as crianças sobre os toquinhos de João. Por outro lado, a certeza da convivência da recreadora leva João a se eximir de experimentar formas mais eficazes de recuperar seus brinquedos, tomados pelos colegas, e resume sua ação a espernear, chorar e olhar para a pesquisadora, que é quem acaba por encerrar o enredo de tomar os toquinhos de João. Esse tema, criado pelas crianças, foi orientado, como se vê, basicamente pelos elementos do contexto.

Conclusões parciais do episódio 5

O episódio 5 tem por característica desviar-se, parcialmente, da proposta mais imediata deste trabalho de analisar as transformações das atividades e da linguagem, nas parcerias de

crianças, já que retrata uma situação interativa protagonizada por crianças e pela recreadora. O objetivo é reforçar uma idéia já formulada anteriormente neste trabalho, a idéia de que a constituição da criança como sujeito simbólico é um processo que envolve simultaneamente a criança e os outros sujeitos sociais - adultos e crianças.

Visa, por outro lado, demonstrar, comparativamente, as diferenças no uso da linguagem pela criança com seus coetâneos e com o adulto. A certeza da maior desenvoltura lingüística do adulto ou criança bem mais velha leva a criança a não se esforçar por ser compreendida, o que não é eficiente em termos das interações verbais entre crianças.

Episódio 6 (sessão 6)

Este episódio tem uma característica marcante, que é o início de uma mediação verbal mais estruturada, na interação das crianças, com muito poucas ocorrências de apelo ao adulto. As atividades que se desenrolam em torno da caixa de papelão, onde são guardados os brinquedos, oportunizam que Vânia (1a11m), através da linguagem, vá incidindo uma série de marcas nas características da atividade de Viviane (2a0m), que aceita este direcionamento.

O episódio começa a se estruturar no momento 01'10" da sessão, quando Viviane se aproxima da caixa de papelão, visando pegar alguns abjetos. Ao mesmo tempo, Vânia vem na direção da caixa, pega no chão um objeto para mostrá-lo à Vivi. Ao olhar para esta última,

Vânia a vê mexendo na caixa de brinquedos, larga o objeto e se junta a ela na atividade de mexer na caixa de papelão. Pelas seqüências abaixo, pode-se notar que Vânia, apesar de ter acedido à caixa depois de Vivi, vai progressivamente assumindo a gerência da interação, transformando a atividade de mexer na caixa em atividade de movimentá-la pela sala, que se torna possível pelas atitudes e enunciados, que ela dirige à Viviane:

Seqüência 1 (01'10") - Viviane pega um brinquedo na caixa, observada por Vânia. Vânia larga o objeto que acabara de pegar no chão e vai para junto da caixa de brinquedos onde se encontra Vivi.

Seqüência 2 (02'15") - Vânia está mexendo na caixa, observada por Viviane. Ela tomba a caixa, olha para Viviane e diz: "ói, Vivi, ô". João (02a02m) se aproxima e Vânia, ao movimentar a caixa esbarra nele. Ela diz: "sai, Zãozinho".

Seqüência 3 (02'33") - Viviane chega mais perto da caixa e retira dela um cubo plástico, permanecendo entre a caixa e a parede, de modo a impedir Vânia de movimentá-la. Vânia reclama: "Vivi, sai daí". Viviane efetivamente se afasta, retornando logo em seguida para observar Vânia movimentando a caixa pela sala.

Seqüência 4 (03'21") - Vânia coloca a caixa apoiada sobre uma das laterais, derramando no chão parte dos brinquedos. Ela pega um cubo e se afasta, na direção da pesquisadora, para entregá-la o objeto. Ela anda olhando para trás, na direção da caixa. Nesse momento, Viviane se abaixa e fica frente à boca da caixa, observando seu interior. Vânia retorna e se abaixa ao lado de Viviane, puxando a caixa em sua direção e dizendo: "Sai, Vivi". A câmera tem seu foco deslocado para outra parceria, mas ouve-se, em off, Viviane repetir, gritando, a palavra 'não' várias vezes. A câmera volta a focalizá-las e Viviane está chorando e esperneando e olhando para a pesquisadora (como que solicitando intervenção). Ela quer que Vânia pare de movimentar a caixa por alguns segundos para ela pegar um determinado brinquedo. Vânia pára, ela pega o que quer e pára de chorar, permanecendo com o objeto por alguns segundos.

Seqüência 5 (04'15") - Vânia pega uma placa de plástico no interior da caixa e a oferece à Vivi, dizendo: "O, Vivi!". Aos 04'40", ela pega outro brinquedo da caixa, dessa vez uma bolinha, e a oferece à Vivi, dizendo: "O, Vivi, toma, ô, ô, ô!". Ela também oferece um brinquedinho à João, dizendo: "Aqui, João" e observando-o; segundos depois, ela tenta recuperar o objeto, mas ele esconde a mão, dizendo "É minha". Vânia, então, pega o cachorro de borracha (brinquedo preferido de João), mas João vê e o quer. Para isso, ele dá à Vânia o objeto que ela queria originalmente, dizendo: "Toma" e pegando o cachorro de volta. O objeto, que era uma

rodinha, sai rolando e se afasta. Vivi pega a mesma e diz: "Pega, nenê".

Seqüência 6 (09'03") - João traz novamente o tema à cena, entrando com meio corpo na caixa de brinquedos que estava abandonada num canto da sala. Ele retira o restante dos brinquedos que ainda estão em seu interior, provocando muito barulho, no que é acompanhado por Telma que, agachada, remexe barulhentosamente nos brinquedos que estão no chão. Depois disso, João pega o cachorro de borracha e um cubo plástico e encerra as atividades envolvendo a caixa, nessa sessão.

Conclusões parciais do episódio

Esta sessão marca a transição das interações estruturadas basicamente na atividade para as interações mediadas pela linguagem, ainda que nesse momento linguagem e atividade ocorram de forma paralela e interdependente. Observe-se que a criança que apresenta a produção verbal mais desenvolvida, do ponto-de-vista funcional, é Vânia que, contraditoriamente, é a criança mais nova entre os três presentes à sessão. Pode-se aqui estabelecer um paralelo entre a presente sessão e a sessão 1, onde se pôde constatar que os jogos propostos por Vânia eram os que apresentavam de forma mais estruturada o indício da diferenciação eu/outro que, neste episódio, se manifesta a nível da linguagem. Os enunciados de Vânia, corretos do ponto de vista da significação, expressam a diferenciação de funções dos envolvidos no jogo - onde ela própria movimenta a caixa, controla os brinquedos (oferecendo-os, segundo seus próprios critérios à pesquisadora, à Viviane e a João, em diferentes momentos do episódio) e, em certas ocasiões, regula até mesmo a circulação das crianças pela sala, como na seqüência em que ela manda Viviane sair do cantinho onde ela se encontrava para que a mesma pudesse movimentar a caixa de brinquedos. A forma como ela propõe os papéis

de cada um nas atividades que envolvem a caixa é aceita pelas duas outras crianças, que, salvo em alguns raros momentos, aceitam a mediação da sua atividade por Vânia.

Os próximos dois episódios a serem apresentados, embora pertencendo a sessões diferentes, sessões essas que guardam entre si um intervalo de aproximadamente quarenta dias, mantêm uma continuidade temática, o jogo de bonecas. Este tema, que envolve, em ambos os casos, uma diversidade de sentidos, vai sendo desdobrado pelas crianças em diferentes parcerias, nas quais esteve envolvida, inclusive, a própria pesquisadora. Nesses desdobramentos porque passa o tema, pode-se observar uma série de modificações, tanto funcionais como formais, nos enunciados envolvidos no jogo, dando uma perfeita dimensão das transformações genéticas que caracterizam a construção da linguagem.

Episódio 7 (sessão 7)

Caracterização do contexto, na sessão: não há alterações estruturais na composição e disposição dos móveis que compõem a sala. Entre os brinquedos, acrescentou-se alguns grandes, como um caminhão plástico preto, além de frascos e embalagens vazias, que mobilizaram a atenção das crianças, durante boa parte da sessão.

Trata-se, aqui, de três seqüências que ocorrem em paralelo, as três curtas, porém extremamente significativas:

- (02'49") Vânia, em off, diz: "olha, tia, olha o nenê"; e a pesquisadora, também em off, responde: " O que?". E Vânia: "O nenê". A pesquisadora: "O nenê?".
- (02'56") João torna a se aproximar da câmera, dessa vez estendendo o cachorro à pesquisadora. Ele diz: "E aí! O nenê!". Vânia repete: "É nenê ?"
- (03'30") João continua próximo à pesquisadora. Vivi, mirando-se no espelho, diz: "É nenê... Esse aqui, nenê!". Em seguida, ela abaixa o espelho, que estava bem próximo de seu rosto, e, vendo uma bonequinha, diz: "Hein, nenê... hein???" (ela segura e olha fixamente a boneca) É nenê...".

Identifica-se que, nesse contexto, o termo "nenê", aglutina as funções de designação da boneca que Vânia mostra à pesquisadora, o cachorro de borracha de João, a boneca que Viviane encontra, bem como a própria Vivi. Essas informações são as únicas a serem apresentadas aqui, como ponte para a compreensão da relação entre os episódios, que serão analisados conjuntamente, em seguida.

Episódio 8 (sessão 10)

Caracterização do contexto, na sessão: Foi colocado, na sala, mais um berço (totalizando 2) e entre eles, bem no fundo da sala, foi introduzido um banco de madeira de dois lugares. Além disso, junto à parede lateral esquerda foi colocada uma mesinha de atividades e duas cadeirinhas. Entre os brinquedos, foram espalhadas algumas sacolas de supermercado e bolsas a tiracolo. Há, também, um chapéu de cangaceiro e três bonecas grandes.

É preciso que se diga que ao longo da sessão 10, de onde este episódio foi recortado, o tema da boneca é uma constante, fato que se justifica pela presença objetiva de algumas bonecas, entre os brinquedos. Além disso, nota-se que ele se torna mais valorizado quando é apropriado pelo adulto (no caso, a pesquisadora), que a ele se remete algumas vezes em seus enunciados, com parte de dirigir a atenção das crianças para os brinquedos, em momentos de dispersão.

Não obstante, o conjunto das ocasiões em que este tema é recontextualizado nas atividades e/ou enunciados das crianças, entre si e com a pesquisadora, favorece um processo em que o conceito boneca é descolado de um bloco sincrético de noções - onde aquele se encontrava associado às noções de criança, de bebê, de cachorrinho, bem como com a função de auto-referência, sintetizados no termo "nenê" - para aproximar-se, progressivamente, do conceito genérico, ou significado, na acepção vygotskiana, concebido com referência à classe mais geral dos brinquedos, conforme é expresso num dos últimos enunciados de João, considerado o ponto culminante do processo em análise.

(A contagem de tempo das primeiras seqüências não foi apresentada porque foi omitida, no original, por uma falha técnica).

- Vânia e Vivi estão brincando perto do balanço, cada uma com uma boneca. Vânia tenta sentar uma boneca sem pernas sobre o balanço e, não conseguindo joga-a fora, sentando-se ela mesma no balanço.
- Vivi ainda permanece diante do balanço, agora segurando as duas bonecas e Vânia encontra-se sentada sobre ele. Vivi mostra a boneca sem pernas para Vânia e diz: "É meu. É meu? Esse é meu. É meu ...". Vânia chama "tia, tia, ...", enquanto Vivi continua dizendo "Ati, nenê. Ati, nenê". As duas permanecem se entreolhando por alguns segundos.

- Vivi vem com as duas bonecas na direção da pesquisadora, mostra-as à pesquisadora, dizendo: "Nenê, tia, nenê!". Em seguida, senta-se no chão.
- João se aproxima de Vivi que brinca com as bonecas e diz: "nenê, nenê, olha aí...", depois se afasta.
- Telma e Vânia estão mexendo em um saco plástico azul que se encontra dentro da caixa de brinquedos. Vânia tira dele uma boneca e com ela volta para o balanço, sentando-a sobre ele e dizendo: "Nenê, nenê...".
- João está no fundo da sala, se abaixa e pega uma boneca no chão e volta para próximo da pesquisadora, trazendo a boneca e a sacola. Ele abana a mão e diz: "tchau, tia, tchau. Tchau, tia", afastando-se novamente.
- Vivi deixa a boneca sobre uma cadeira ao lado da sua e mexe em um chapéu que estava sobre a mesma diante da qual ela está. Em seguida, o deixa de lado e pega novamente a boneca.
- João dá um rodopio, depois se abaixa e pega a boneca, olhando para Telma. Depois olha novamente para a pesquisadora, dizendo: "Tchau, tia, tchau"... João deixa a boneca cair no chão e diz: "ôpa", tornando a pegá-la, ainda observado por Alê. Ele permanece alguns segundos sentado, depois se levanta, com a boneca e a sacola.
- João coloca a boneca que segurava perto de Alê, que a atira longe, dizendo "não". João, então se abaixa, pega a boneca, vocalizando: "não? é, não?" e se afasta novamente, levando-a consigo.
- João segura a boneca pelos cabelos e diz "bunéta", olhando para ela, depois a coloca entre as pernas e a olha com carinho e sorridente. Ele tenta soltá-la para que fique de pé, mas ela cai e ele exclama "ôpa", levantando-a e tentando novamente colocá-la de pé, só que de cabeça para baixo.
- João mostra a boneca à pesquisadora e diz: "óia, o brinquedo, olha". E a pesqu: "o brinquedo é boneca".
- A pesquisadora pergunta: "De que é que nós vamos brincar? Que nós vamos brincar?" João repete "vamo brincá...". E a pesqu. completa "De boneca, de carrinho..."
- Telma levanta segurando a bolsa e deixa a boneca sobre o banco. João pega a boneca e Telma consegue lhe tomar; ele se levanta, dá dois tapas em Telma e torna a se sentar; sentado, ele puxa a boneca, conseguindo recuperá-la. João levanta levando a boneca que recuperou e ainda abana o braço para Telma, dizendo: "tchau, Telma, tchau..."
- João se aproxima da mesa de atividades e a boneca cai no chão. João torna a pegar a boneca no colo e dá tchau à Telma. Ele se aproxima da pesquisadora, levanta a boneca e diz: "a emeca, ói, tia, ói a emeca". A pesquisadora repete: "boneca?"; o menino

aponta a filmadora e diz "É. E isso, aí?". Ela responde: "é a máquina".

Conclusões parciais dos episódios 7 e 8

As seqüências que constituem o episódio 7 apresentam de modo especialmente claro as dificuldades da criança pequena no uso da linguagem, dificuldades que denotam a indiferenciação parcial entre a própria criança, no lugar de falante, e o referente, o objeto de seu enunciado. Essa indiferenciação caracteriza o modo de funcionamento mental da criança de menos de 03 anos, o pensamento sincrético, ou pensamento por complexos, assim como definido por Wallon.

Tomando-se os dois episódios comparativamente, observa-se, neste último, o início de um processo que culminará com a reversão desse quadro de indiferenciação. Tal processo se torna evidente no enunciado de João, quando este utiliza o signo "boneca" como um conceito referido a uma classe, a de brinquedos. É interessante ainda constatar que esse refinamento conceitual é acompanhado de modificações formais na apresentação verbal do conceito - o que aparece, inicialmente, diluído na categoria de "nenê", é apresentado, num segundo momento, como "bunéta" e depois como "enéca", ambos guardando grande semelhança sonora com o signo assim como aparece no Português. Note-se que, no segundo enunciado, é a primeira parte a que apresenta maior semelhança, enquanto no terceiro, a semelhança reside na parte final.

Embora as seqüências apresentadas revelem uma participação considerável da pesquisadora, é preciso salientar que todos os seus

enunciados se deram como resposta a um enunciado anterior emitido pelas crianças, o que relativiza seu papel como estimulador das mudanças identificadas nos enunciados das crianças, nesse contexto.

Episódio 9 (sessão 13)

Caracterização do contexto, na sessão: nenhuma alteração significativa na composição e disposição dos móveis e utensílios da sala, a não ser a retirada dos berços e da pilha de colchonetes. Foi inserido, além disso, um grande painel decorativo, junto à parede do fundo da sala. Entre os brinquedos, há vários frascos e embalagens de shampoo, além de um pente, responsável por grande parte das atividades estruturadas na sessão.

O episódio 9 se estrutura em torno de um objeto, um pente, e é desenvolvido em dois turnos, protagonizados, respectivamente, por Telma e Viviane. O pente fornece boa parte do sentido da atividade e dos enunciados das duas meninas, evidenciando já, a essa altura, uma forte aproximação entre seus conteúdos semânticos e os significados socialmente partilhados.

É possível ainda, através deles, constatar que o desenvolvimento da função significativa dos enunciados da criança precede o desenvolvimento de seus aspectos formais. Ocorrem aqui enunciados de duas palavras os quais, embora constituam uma estrutura bastante primitiva, do ponto-de-vista da sintaxe da língua, mostram-

se carregados de significação, ou seja, perfeitamente adequados em seu aspecto funcional.

Há ainda outro fato ocorrido nessa sessão, revelador da conquista, por parte das crianças, de um avanço na apropriação da linguagem. Embora ainda sejam frequentes as oportunidades em que as crianças recorrem à mediação do adulto, principalmente, nas situações de disputa, começa a se dar uma relativização da força de seus enunciados na estruturação dos enunciados e das atividades das crianças. Isso se torna especialmente evidente nessa sessão, onde se testemunha uma grande incidência de enunciados da pesquisadora, os quais funcionam apenas como mais um elemento da cadeia enunciativa.

O objeto pente a que, ao longo da sessão, Telma se refere como pente e Vivi como "cabelo", possibilita alguns desdobramentos da atividade onde o "cabelo" deixa de ser o pente e tem seu sentido deslocado para o próprio cabelo, o que conduz as crianças a transidir para o tema de lavar cabelos (seqüências finais), evento facilitado pela presença concreta de vários frascos de shampoo, entre os brinquedos. O mais importante, entretanto, é que todas essas alternâncias de sentido são estruturadas, basicamente a nível da linguagem, pela apropriação por parte da criança de formas objetivas e eficientes, porque socialmente partilhadas, de regulação da ação das outras crianças.

Seqüência 1 - (00'03") Viviane e Alexandre estão sentados no chão, no fundo da sala, enquanto Telma encaminha-se na direção da pesquisadora, com um pente seguro à boca. Ela o estende à pesquisadora e diz: "Tia?"
 A pesquisadora: "Oi!"
 Telma: "óia, tia, óia..." (apontando algo que se encontra em off)
 A pesquisadora: "Que que é? Escola?"
 Telma: "Não. Isso!" (tornando a apontar)

Seqüência 2 - (00'57") Telma coloca um vidro de creme no chão, perto de Vivi, e passa a pentear o cabelo dela com o pente que segurava. Ela puxa o cabelo e Vivi, que grita: "Ai, tia!". A pesquisadora: "Pentear cabelo, né?".

Seqüência 3 - (01'14") Alexandre ajoelha-se e Telma penteia o cabelo dele, interrompendo aos 01'28".

Seqüência 4 - (02'43") Telma se encaminha para o fundo da sala, mas pára para pentear o cabelo de Viviane. Aos 03'04" ela pára de pentear Vivi e se afasta, mirando o pente e dizendo: "O, tia... É pente!"

(Nesse momento estrutura-se um outro jogo em torno do tema de tomar remédio, envolvendo colheres e frascos, momento no qual Telma larga o pente no chão.)

Seqüência 5 - (04'40") Vivi se aproxima da pesquisadora trazendo o pente que estivera com Telma, no início da sessão, e diz: "Tia, péra aí, olha..."

Pesquisadora: "Olha!!! Que é isso?"

Vivi: "É dela! Dela nenê!" (referindo-se à Telma)

Pesquisadora: "É da nenê?"

Telma (que ouve e vem na direção das duas): "Tia, dá donte (pente), meu! Dá?"

Vivi: "Não!"

Telma: "Dá aí!"

Vivi: "Toma!" (oferecendo-lhe uma das colheres de plástico do citado jogo de tomar remédio).

Telma: "Dá!"

Vivi: "Toma essa aqui." (tornando a oferecer a colher).

Telma: "Dá aí"

Vivi: "Toma...". Telma ri e repete: "Toma!" e, em seguida: "Dá!", estendendo a Vivi, uma colher. Esta diz: "Qué não". As duas se afastam.

Seqüência 6 - (05'10") Telma sai correndo e deixa parte das colheres caírem no chão. Quando a vê se afastar, Vivi diz: "Dá aí, nenê. Ó, nenê!". Telma se aproxima de Alexandre e depois vem na direção da pesquisadora, seguida por Vivi. Esta diz: "O, Tel, me dá, Tel... Tel me dá!".

A pesquisadora intervém: "O que que ela não quer te dar? Não quer te dar o quê?"

Vivi: "Isso aqui me dá!".

Telma sorri e diz: "Dá êsso até...".

Vivi muda o tom e diz, autoritária: "Dá aí, Telma! Dá aí dicho do meu tabêlo!".

A pesquisadora: "Telma, ela pediu se você pode dar o cabelo dela. Emprestar...".

Vivi continua seguindo Telma e diz: "Dá aí, Telma. O, Telma... Dá aí, Telma, ô,ô,ô..."

Telma se esconde e se esquiva, empurrando Vivi. Depois vai à prateleira lateral, pega um objeto e o estende à Vivi. Esta o pega e exclama: "Ih, êba!".

Seqüência 7 - (06'13") Vivi sai correndo, indo sentar-se num cantinho da sala. Telma a segue e penteia seu cabelo.

Seqüência 8 - (09'20") Telma aponta Vivi, que pegou o pente, e diz: "Tia, tia... Vivi tá!".

Vivi retruca: "Tia que me dá!" (a tia quem me deu). Ela continua penteando Alexandre, que não se importa. Ela aponta a cabeça de Alexandre e diz: "Tia, cabelo!". O menino ameaça levantar e ela retruca: "Péia!". Vivi arranca um fio do cabelo de Alexandre, larga o pente no chão e vem correndo na direção da pesquisadora, dizendo: "Aí, tia!"

A pesquisadora pergunta: "O que é?".

Vivi mostra: "Atí!"

A pesquisadora: "O que você está apertando no dedinho?"

E ela, correndo novamente na direção de Alexandre, responde: "Tabêlo!". Ela pega o pente e volta a pentear Alexandre. Telma diz: "Não tem nada" e Vivi retruca: "Não tem nada, nada!"

A pesquisadora: "Como é que é, Vivi?"

Vivi: "Tem nada!"

Seqüência 9 - (12'00") Vivi se levanta do chão, onde estivera brincando de tomar remédio, e pergunta para Alexandre: "Cadê, tabêlo? Cadê?" e passa o olhar pelo chão, a sua procura, com os braços abertos, demonstrando que não o encontra. Ela se dirige a Alê: "Não tá ali... Cadê?" e depois à pesquisadora: "Cadê tabêlo, tia?". Ela torna a se voltar a Alexandre e diz: "Lixande. Cadê tabêlo?".

A pesquisadora ajuda: "Cadê cabelo? A escova de cabelos?" Vivi assente com a cabeça e dá uma volta pela sala, continuando a procurar.

No mesmo instante, Telma se levanta segurando o pente, dirige-se a Alexandre, passa o pente em seu cabelo e se afasta, ignorando a procura de Vivi. Quando Vivi a avista, diz: "Dá, aí, Tabêlo!", em tom apelativo, e continua: "O, tia, ô tia, a Telma cabêlo, tá cabelo."

Telma diz: "Tia, pente."

A pesquisadora pergunta: "Pente de cabelo?".

Telma repete: "Pente" e se afasta, enquanto Viviane continua a gritar: "O, tia, ô tia...", seguindo Telma pela sala e tentando segurá-la pelo ombro.

Telma volta para perto da pesquisadora e diz: "Tia, aqui..." e Vivi insiste: "Telma, me dá tá tabêlo..."

Seqüência 10 - (15'45") Alexandre se aproxima de Vivi por trás, com um frasco de shampoo na mão e o esfrega na cabeça de Viviane, despejando um restinho de shampoo. Ela olha para ver o que é, mas ele se afasta quase em seguida. Ela passa a mão no cabelo e se dirige à pesquisadora: "O, tia, Nenê mexeu no meu cabelo..."

A pesquisadora: "O quê?"

Vivi: "Lixande botou água no meu cabelo"

Pesquisadora: "O Alexandre? No teu cabelo?" (Vivi se afasta, rindo.)

Conclusões parciais do episódio 9

Trata-se de um episódio em que as interações das crianças se encontram inscritas no meio termo entre a atividade concreta e a atividade simbólica. A intermediação da linguagem dá uma nova organização e estrutura às trocas que se efetuam em torno do pente, embora o fato de que as crianças ainda se encontrem num momento precoce do processo de interiorização da linguagem, a solicitação da intervenção mediadora do adulto ainda seja uma constante.

Por outro lado, observa-se também o início da transição, ou melhor, da ampliação das funções da linguagem, de indicativa para significativa. A função indicativa persiste nos enunciados de Telma à pesquisadora, que aparecem na seqüência 1, mas aproxima-se da função significativa em seguida, na seqüência 4, onde o pente aparece como categoria definida. Observa-se, nessa seqüência e nas seguintes, uma diferença significativa nas conceitualizações de Telma e Viviane, sobre o mesmo objeto. Diante da mesma pergunta, proferida pela pesquisadora ("Que é isso?"), enquanto Telma respondeu "Pente", Viviane respondeu "É dela nenê...", numa flagrante indiferenciação entre o objeto e seu portador. Na seqüência 6 figura ainda outro indício dessa indiferenciação, dessa vez entre o objeto e sua função, no enunciado em que Viviane solicita "Dá aí icho do meu cabelo". Essa indiferenciação se comprova ainda pelo fato de que, a partir daí, Viviane passa a referir-se ao pente como "cabelo".

O último aspecto digno de nota neste episódio, é o que caracteriza a parte final da seqüência 9, em que Telma atua,

efetivamente, como interlocutora de Vivi, de uma forma bastante semelhante a que tinha caracterizado a mediação da pesquisadora, em outros momentos, ou seja, fazendo uma espécie de tradução do enunciado de Vivi para a pesquisadora:

Quando Vivi avista Telma segurando o pente, dirige-se à pesquisadora, dizendo: "Dá, aí, Tabêlo! Ô, tia, ô tia, a Telma cabêlo, tá cabelo."

Telma diz: "Tia, pente".

4.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

O que foi apresentado no que chamei de trabalho de campo é uma tentativa de superação das grandes dificuldades de se analisar a construção da linguagem. Nesse estudo, tais dificuldades são especialmente mais melindrosas pelo fato da análise estar fundamentada na observação de parcerias de crianças e não parcerias adulto-crianças, como usualmente se encontra nas análises do desenvolvimento lingüístico.

O grande limite imposto à análise do desenvolvimento lingüístico é a dificuldade de se identificar, de modo objetivo, as mudanças e avanços que caracterizam o processo, no escopo de um estudo de campo que, por abrangente que possa ser, apresenta apenas fragmentos do cotidiano e da vivência lingüística das crianças. Essas mudanças, em realidade, são tênues, graduais e pouco homogêneas. Embora o desenvolvimento da capacidade de expressar, registrar e constituir a realidade através da linguagem seja definido, de modo genérico, como aquisição da linguagem, trata-se de um conjunto de processos associados, envolvendo aspectos sintáticos, semânticos e da estrutura das línguas, cada um desdobrando-se de um modo em um ritmo próprio. Por essas razões, é necessário enfatizar que trata-se de um estudo exploratório, circunstancial e, portanto, com reduzidas possibilidades de generalização, antes de sua ampliação e aprofundamento posteriores.

Ainda assim, em cada um dos episódios apresentados e analisados, procurou-se focar alguns dos elementos envolvidos nas

transformações da relação entre linguagem e atividade, ao longo de parte do longo e complexo processo de aquisição da linguagem verbal.

A partir de um exercício de abstração em que se tomasse o primeiro e o último episódios analisados, de modo a, num primeiro momento, resgatar as mudanças mais evidentes, a grande transformação que se vê operar no binômio linguagem-atividade, ao longo do terceiro ano de vida, é a transição de parte das formas de atividade concreta para atividade simbólica, como efeito do início da interiorização da linguagem.

Numa análise um pouco mais detalhada, constata-se que, nos primeiros episódios apresentados, a linguagem verbal aparece de uma forma fragmentada e a função de comunicação, entre as crianças, encontra-se totalmente embutida em suas formas de atividade. O adulto é solicitado constantemente, no sentido de completar essa falta que a ausência do domínio verbal instaura. A atividade da criança figura como contexto de experimentação de papéis sociais e favorecendo a construção de blocos de noções que, dentro de pouco tempo, ela será capaz de expressar na forma da linguagem verbal.

é interessante notar que as ações das crianças se associam ao contexto produzindo sentidos totalmente originais com relação aos precedentes. A atividade da criança é, em si, comunicativa, guardando algumas das características encontradas na linguagem verbal, aspecto a partir do qual se pode postular a continuidade genética entre esses dois modos de relação com os parceiros sociais.

A partir dos episódios 5 e 6, pode-se identificar, na interação das crianças, o início de uma mediação verbal mais

estruturada, com muito poucas ocorrências de apelo ao adulto. O sexto episódio, especialmente, marca a transição das interações estruturadas basicamente na atividade para as interações mediadas pela linguagem, ainda que até o fim deste estudo linguagem e atividade serão interdependentes. Ainda assim, torna-se flagrante a aproximação entre as formas lingüísticas apresentadas pela criança e aquelas do adulto.

Do mesmo modo, os enunciados passam a evidenciar a formação de conceitos genéricos, por parte da criança. Noções correlatas que, originariamente, se apresentavam fundidas, em função do sincretismo do pensamento infantil, se descolam, passando a integrar uma rede de relações de generalidade. Dessa forma, os enunciados da criança apresentam, já nesse momento, uma forte aproximação com os significados socialmente partilhados.

Conclui-se, então, que a emergência da atividade simbólica guarda uma relação direta com a experiência social da criança, ou seja, com a possibilidade concreta de engajamento em interações sociais com parceiros dotados de diferentes registros da realidade histórico-cultural. É no contexto da atividade interativa que se processa a conversão da fala do outro, que media e organiza, de fora, a atividade da criança, em discurso próprio, viabilizado pela internalização dos signos culturais.

A apropriação dos signos culturais se revela, inicialmente, fluida, fragmentada, limitada aos elementos mais contextuais do cotidiano da criança. A reversão desse quadro, no escopo do desenvolvimento lingüístico, é decorrente da interação que esse

processo mantém tanto com a ampliação das possibilidades cognitivas da criança, quanto com os avanços da socialização.

As análises apresentadas acima fornecem elementos consistentes para afirmar-se que as interações criança-criança, complementando as interações adulto-criança, são um contexto fecundo de desenvolvimento lingüístico. Permitem ainda inferir que a educação em creche, por pluralizar as oportunidades de convívio social da criança com adultos não integrantes do núcleo familiar e com outras crianças, além de aproximá-la de rotinas e atividades diversas daquelas propostas no contexto da família, é um fator importantíssimo de ampliação da experiência social das crianças.

Creio, desse modo, que os principais avanços que esse trabalho de campo favoreceu, referem-se à fundamentação empírica para os dados teóricos acerca da emergência da atividade de caráter simbólico nas parcerias de crianças, evidenciando a interação entre fatores sociais, cognitivos e lingüísticos na constituição da criança como sujeito simbólico.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

Este trabalho é um estudo exploratório, que visa apresentar uma proposta de análise do desenvolvimento lingüístico nas parcerias de crianças, no período compreendido entre os 23 e os 45 meses de idade. Em função disso, ele aglutina dois objetivos: ampliar o conhecimento acerca do fenômeno lingüístico numa situação pouco enfocada pelos teóricos da linguagem, ou seja, nas interações de crianças; contribuir com as discussões a respeito de alguns dos aspectos envolvidos na análise da educação em creche, aprofundando, desse modo, a compreensão do desenvolvimento infantil, nesse contexto.

Para a análise da linguagem nas parcerias de crianças, partiu-se de um referencial sócio-interacionista, baseado nas idéias de Lev Vygotsky e Henri Wallon, as quais, embora preservando especificidades, têm importantes elementos em comum.

As principais contribuições de Wallon à discussão referem-se à concepção de desenvolvimento humano como processo inscrito no plano da intersubjetividade. Ressaltar o papel do outro na constituição do sujeito humano é afirmar a importância capital do meio social - cultural, histórico e, portanto, simbólico - em todas as fases e todos os aspectos do desenvolvimento humano. O espaço da intersubjetividade é mediado, em primeira instância, pelas emoções - concebida como capacidade eminentemente humana de ser afetado pelos

afetos do outro - e pela linguagem. As etapas do desenvolvimento propostas por Wallon são, em suma, a descrição das transformações porque passa o plano intersubjetivo, desde as formas mais concretas e contextuais, estruturadas com base na atividade e marcadas pela indiferenciação (do sujeito em relação os outros sujeitos e objetos, entre os vários planos do pensamento, entre o plano mental e o verbal, etc), às formas mais genéricas e conceituais, estruturadas com base nas representações, que dão origem à atividade simbólica.

Significativamente maior que o de Wallon, é o destaque concedido por Vygotsky ao papel da linguagem no desenvolvimento humano, como um todo. A linguagem, produto histórico da vida social do homem, é seu principal instrumento de conhecimento, facultando-lhe a possibilidade de transcender os limites da realidade imediata e, numa palavra, produzir cultura.

O desenvolvimento da linguagem, em sua relação com a formação da atividade simbólica, está especialmente referido às condições sociais concretas onde ele se processa: a realidade social e os discursos que a representam, registram e constituem, fornecem os contornos da atividade simbólica da criança, que emerge exatamente a partir da interiorização da realidade social, por meio das trocas verbais. Pode-se supor, portanto, que ampliação das oportunidades e dos contextos de troca social, para a criança, corresponde ao alargamento dos limites de suas possibilidades de significação.

É exatamente na interface da experiência social e da constituição simbólica do homem, que ganha relevância o tema, resgatado por Leontiev, da importância da atividade prática no

desenvolvimento humano. Como a atividade é um sistema de ações orientadas pela forma como a realidade material é refletida e generalizada mentalmente, onde inicialmente predomina a determinação social, definindo e estruturando, de modo globalizante, a atividade da criança, com o avanço do processo de formação da subjetividade, identifica-se formas cada vez mais criativas e idiossincráticas de ação, graças à internalização e à superação daquelas formas definidas socialmente.

A grande responsável pelas transformações da atividade que originam o pensamento é a linguagem, ou melhor, os signos culturais internalizados que, exercendo diferentes formas de mediação, geram diferentes níveis de atividade. Essas formas diferenciadas de mediação constituem o que se chama as funções da linguagem. Para os propósitos dessa discussão, são especialmente relevantes as funções indicativa e simbólica, que sintetizam os dois extremos do processo em que se dá a descontextualização da atividade e da linguagem, no sentido das generalizações e conceitos abstratos.

No que se refere à linguagem, as generalizações começam a ser identificadas pela diminuição da incidência dos sentidos contextuais e particulares, com o conseqüente aumento da utilização de significados socialmente partilhados, ou conceitos. A transição da função indicativa em função simbólica caracteriza, ainda, a emergência do pensamento verbal.

Os dados construídos a partir das análises dos episódios de atividade livre, protagonizados pelas crianças e que constituíram o trabalho de campo, fornecem algumas pistas para a compreensão do

início do processo de aquisição da linguagem e constituição do pensamento verbal. Esses dados, entretanto, não se pretendem conclusivos, comportando inúmeros desdobramentos e avanços. Uma primeira possibilidade é a continuação das análises, envolvendo uma faixa etária mais abrangente e fornecendo, por exemplo, mais elementos à compreensão das transformações da linguagem e da atividade simbólica no período pré-escolar (até os 06 anos).

Outra possibilidade é a implementação dos aspectos metodológicos, avançando-se na caracterização de uma metodologia para análise qualitativa do desenvolvimento da linguagem. Grandes avanços têm sido obtidos nas metodologias de análise qualitativa do desenvolvimento humano, a partir das discussões desencadeadas pela generalização do uso de equipamento de vídeo no registro e análise do processo de desenvolvimento. A linguagem, entretanto, ainda merece maior atenção e a inexistência de resultados concretos de pesquisa representou uma das grandes dificuldades enfrentadas na produção deste trabalho.

Por fim, outro desdobramento necessário deste trabalho é a operacionalização de seus aspectos teóricos e discussões, na forma de um material objetivo e acessível aos profissionais de creche, atendendo, desse modo, a um de seus principais pleitos, o de contribuir na formação de pessoal, em serviço. Estará, desse modo, contribuindo na redução das discrepâncias ainda existentes entre o saber acadêmico, veiculado nas Universidades, e o saber prático, dominante na educação pública pré-escolar.

BIBLIOGRAFIA

- AUSTIN, J.L. Quando Dizer é Fazer. Palavras e Ação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo, Hucitec, 1988.
- BARTHES, R. Aula. São Paulo, Cultrix, 1989.
- BARTHES, R. Elementos de Semiologia. Editora Cultrix, 1988.
- BLIKSTEIN, I. Kaspar Hauser ou a Fabricação da Realidade. São Paulo, Cultrix, 1985.
- BRONKART, J.P. Teorias del Lenguaie. Barcelona, Editorial Herder, 1980.
- CODO, W. & LANE, S. (orgs.) Psicologia Social. O Homem em Movimento. São Paulo, Brasiliense, 1989. 8a. ed.
- DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. Psicologia na Educação. São Paulo, Cortez Editora, 1990.
- DOLLE, J-M, Para Compreender Jean Piaget. Uma Iniciação à Psicologia Genética Piagetiana. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983.
- FONSECA, V. Escola. Escola. Quem és Tu?. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

- GOUDARD, M.T. Creche comunitária: que espaço é esse? Projeto de dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, 1990.
- GUATARRI, F. As Creches e a Iniciação. In: -----Revolução Molecular: as Pulsações Políticas do Desejo, 1981.
- HALLIDAY, M.A.K. Language as Social Semiotics: the social interpretation of language and meaning. Londres, Edward Arnold.
- KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
- O papel social da pré-escola. In: ROSEMBERG, F. (org.) Creche. São Paulo, Cortez, 1989.
- LAMPREIA, C. & NICOLACI-DA-COSTA, A. M. O papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo. In: Psicologia: Teoria e Pesquisa no. 2/2, 1986.
- LOPES, E. Fundamentos de Linguística Contemporânea. São Paulo, Ed. Cultrix, 1976.
- LURIA, A. & YUDOVICH, F. Linguagem e Desenvolvimento Intelectual da Criança. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987. 2a. ed.
- LURIA, A. Pensamento e Linguagem. As últimas Conferências de Lúria. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- LYONS, J. Lingua(gem) e Linguística. Uma Introdução. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1987.

MALTA CAMPOS, M.A. Pré-escola: Entre a Educação e o Assistencialismo, 1985. In: ROSEMBERG, F. (org.) Creche. São Paulo, Ed. Cortez, 1988.

NADEL-BRULFERT, J. & WEREBE, M.J. (ORG.) Henri Wallon. São Paulo, Ed. Ática, 1986.

NICOLACI-DA-COSTA, A.M. Sujeito e Cotidiano. Rio de Janeiro, Ed. Campus, 1987.

----- Teorias Linguísticas, concepções de língua(gem) e concepções de análise do discurso. Rio de Janeiro, 1990, no prelo.

-----, Pedagogia e Psicologia Clínica. In: Psicologia Clínica: Pós-graduação e Pesquisa.

OLIVEIRA, Z.M.R. Jogo de Papéis: uma Perspectiva de Análise do Desenvolvimento Humano. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1988.

ORLANDI, E.P. O que é Linguística. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1989.

PEDROSA, M.I. Interação criança-crianças: um lugar de construção do sujeito. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1989.

PIAGET, J. A Linguagem e o Pensamento da Criança. Rio de Janeiro, Ed. Fundo de Cultura, 1959.

----- Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1990. 17a. ed.

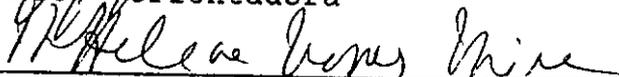
- Comentaríos sobre las observaciones críticas de Vygotsky.
In: VYGOTSKY, L. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Editorial La Pleyade, 1987.
- PIAGET, J & INHELDER, B. A Psicologia da Criança. São Paulo, DIFEL, 1982. 7a. ed.
- PINO, A. & GÓES, M.C. (orgs.) Pensamento e Linguagem. Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética. Cadernos Cedes, no. 24. Campinas, Ed. Papyrus, 1991.
- RIBEIRO COUTINHO, A. "Toothache" and "Erotic Attraction": Wittgenstein on the Language of Inner Experience. Rio de Janeiro,
- RICHELLE, M. La Aquisición del Lenguaje. Barcelona, Editorial Herder, 1989.
- SAUSSURE, F. Curso de Lingüística Geral. São Paulo, Ed. Cultrix/Ed. Universidade de São Paulo, 1969.
- SOUZA Fo., D.M. A Filosofia da Linguagem de J.L. Austin. Apresentação à edição brasileira de Quando Dizer é Fazer. Palavras e Ação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- VASCONCELLOS, V.M.R. Social Interaction in a Creche. Tese de Doutorado. Universidade de Sussex, 1986.
- VERÓN, E. A Produção do Sentido. São Paulo, Cultrix, 1980.
- VYGOTSKY, L. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1988. 2a. ed.

- Pensamento e Linguagem . São Paulo, Martins Fontes,
1989. 2a. ed.
- Thought and Language. MIT Press, 1986.
- VYGOTSKY, L. LURIA, A. & LEONTIEV, A. Linguagem, Desenvolvimento e
Aprendizagem . São Paulo, ícone Ed., 1988.
- WALLON, H. Do Acto ao Pensamento. Lisboa, Moraes Editores, 1979.
- WALLON, H. La Evolución Psicológica del Niño. Barcelona, Grupo Ed.
Grijalbo, 1980.
- WERTSCH, J. Vygotsky y la Formación Social de la Mente . Barcelona,
Ediciones Paidós, 1988.
- WITTGENSTEIN, L. Investigações Filosóficas, São Paulo, Abril
Cultural, 1979.

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RIO, por Maria Claudia Santos Lopes de oliveira, intitulada " Com o igual também se aprende: a linguagem e a construção da subjetividade na creche". Fazendo parte da Banca Examinadora os seguintes professores:



Profa. Ana Maria Nicolaci-da-Costa
(PUC/RIO) Orientadora



Profa. Maria Helena Novaes e Mira
(PUC/RIO)



Profa. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
Universidade de São Paulo

Visto e permitida a impressão
Rio de Janeiro. 23 de outubro de 1992.



Profa. Ana Maria Nicolaci-da-Costa
Coordenadora dos programas de Pós-
Graduação do Centro de Teologia e
Ciências Humanas.