

PALAVRAS E GESTOS NO JOGO INTERATIVO: UM ESTUDO DOS PROCESSOS
DE SIGNIFICAÇÃO NO COTIDIANO DE UM BERÇÁRIO DE CRECHE

MARIA NAZARÉ DA CRUZ

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À REDAÇÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA POR MARIA NAZARÉ DA CRUZ
E APROVADA PELA COMISSÃO JULGADORA EM 4/7/95



CAMPINAS/1995

| | |
|--------------|-------------------------------------|
| UNIDADE | BC |
| N.º CHAMADA: | FE/UNICAMP C889p |
| V. | Ex. |
| TCMBO BC/ | 25079 |
| PROC. | 433/95 |
| C | <input type="checkbox"/> |
| D | <input checked="" type="checkbox"/> |
| PREÇO | R\$ 11,00 |
| DATA | 26/07/95 |
| N.º CPD | |

CM-00072912-2

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP

Cruz, Maria Nazaré da
C889p Palavras e gestos no jogo interativo : um estudo dos processos de significação no cotidiano de um berçário de creche / Maria Nazaré da Cruz. -- Campinas, SP : [s.n.], 1995.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934 - *Perspectiva histórico-cultural. 2. Educação de crianças. 3. Creches. 4. Linguagem. 5. Significação (Psicologia) - Processos. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

COMISSÃO JULGADORA

[Handwritten signature]
[Handwritten signature]

À minha mãe.
Amor e luta. Chão firme
sem o qual nada disso seria possível.

À memória de meu pai.
Fragmentos de histórias vividas e de
histórias contadas.
Presença na ausência.

AGRADECIMENTOS

À Ana Luiza, pelo privilégio de sua participação em todo o percurso deste trabalho. Pelo apoio e acolhimento nos momentos difíceis. Pelo entusiasmo nas discussões e pelas contribuições preciosas que marcam este texto.

Aos professores Luis Behares e Zilma de Oliveira, pela disposição em discutir este trabalho e pelas contribuições fundamentais para o processo de sua elaboração final.

Ao professor Pino, que além de participar de nosso exame de qualificação, foi sempre um interlocutor instigante e encantador.

À professora Cecília Góes, presença especial nesta história, pelo carinho, pelo estímulo e pelo interesse em nosso trabalho.

À direção do Centro de Convivência Infantil da UNICAMP e às funcionárias e crianças do berçário, pela colaboração, inestimável, na realização da pesquisa.

Às amigas Nilce, Beth, Rô, Adriana e Fátima, pela disposição constante em partilhar.

Ao Alberto, pela convivência cotidiana, pela força, pela leitura crítica deste trabalho, pelas páginas (muitas) digitadas, pelas horas de sono perdidas, pela paciência, pela cumplicidade, pelo amor...

Ao CNPq e à FAPESP, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Neste trabalho, tematizamos o problema da constituição social do desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses, a partir de um referencial histórico-cultural. Tomamos como base as contribuições de L. S. Vygotsky, que indicam que, desde o início do desenvolvimento, as ações da criança adquirem significados à medida em que são refletidas e refratadas pelo seu ambiente social.

Considerando que, na perspectiva vygotskiana, a dimensão simbólica/significativa das atividades e interações humanas é central na constituição do psiquismo, temos focado os movimentos de produção de significação das ações do bebê como núcleo privilegiado no estudo de seu desenvolvimento.

O trabalho de coleta dos dados foi realizado em uma creche pública, através do registro em vídeo de momentos da rotina de um grupo de crianças de 9 a 18 meses. O processo de recorte, transcrição e análise dos episódios registrados orientou-se pelos princípios da análise microgenética.

Destacamos, em nossas análises, modos de participação do adulto na produção de significações; movimentos de apropriação pela criança dos significados socialmente convencionais; e processos de recorte, no interior das dinâmicas interativas, de objetos, ações e relações.

Tais análises apresentam contribuições teóricas e metodológicas que podem subsidiar a compreensão do desenvolvimento inicial da criança, a partir das dinâmicas sociais de produção de significação.

SUMÁRIO

PARTE I

CAPÍTULO 1 - A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA: DA AÇÃO PRÁTICA À SIGNIFICAÇÃO, 1

CAPÍTULO 2 - A QUESTÃO DA SIGNIFICAÇÃO, 18

CAPÍTULO 3 - A PRODUÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: AS CONDIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO E AS OPÇÕES METODOLÓGICAS, 39

PARTE II

CAPÍTULO 1 - CONFIGURANDO PALAVRAS E GESTOS: OS MODOS DE PARTICIPAÇÃO DO ADULTO NA PRODUÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES, 53

CAPÍTULO 2 - A CONVENCIONALIZAÇÃO DO GESTO E DA PALAVRA: MOMENTOS DE ESTABILIZAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES, 70

CAPÍTULO 3 - MOVIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DA PALAVRA E OS RECORTES DE "COISAS NO MUNDO", 90

CAPÍTULO 4 - POSIÇÕES DA CRIANÇA NO JOGO DE ESTABILIZAÇÃO/ DISPERSÃO DOS SENTIDOS, 108

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, 131

PARTE I

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA: DA AÇÃO PRÁTICA A SIGNIFICAÇÃO

Neste trabalho, tematizamos o problema do desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses, a partir de um referencial histórico-cultural. Considerando que a dimensão simbólica das atividades e interações humanas é central na constituição do psiquismo, assumimos a investigação das dinâmicas sociais de produção de significação - nas quais palavras e gestos se constituem - como núcleo privilegiado de nosso estudo.

Chegamos a esta formulação da questão central da pesquisa, após um intrincado percurso de elaboração teórica e de trabalho com os dados. Iniciamos este percurso com o estudo de autores, como Wallon, Vygotsky e Piaget, que, preocupados com questões relativas à gênese do pensamento, abordam o papel da ação prática no desenvolvimento inicial da criança. Embora partindo de perspectivas diferentes, os três autores apontam a existência, neste período, de uma inteligência prática, baseada em coordenações sensório-motoras e/ou na utilização de instrumentos/meios para atingir determinados fins.

Considerávamos, inicialmente, que a ação prática deveria ser tomada como eixo de nossa investigação. Partíamos da concepção de que o desenvolvimento da inteligência prática, tal como aponta

Piaget, é o que possibilita a organização da experiência da criança. No entanto, tal organização poderia ser compreendida, a partir de uma abordagem histórico-cultural, como realizando-se na e pela interação da criança com o adulto. Propusemo-nos, então, a investigar como a atividade prática da criança se transforma, à medida em que adquire significados num sistema sócio-cultural de comportamentos e de comunicação.

Piaget foi, sem dúvida, o teórico que abordou, de modo mais detalhado e sistemático, o processo de construção da inteligência prática e os modos de seu funcionamento, durante o chamado período sensório-motor do desenvolvimento.

Neste período, de acordo com suas formulações, ocorre a formação dos primeiros esquemas motores, inicialmente pela assimilação do meio à atividade própria do sujeito, através do exercício dos reflexos. Em seguida, para prolongar essa assimilação, a criança constrói progressivamente um número crescente de esquemas mais móveis e, portanto, mais aptos a coordenarem-se entre si (Piaget, 1979). O exercício dos reflexos e a formação dos hábitos adquiridos precedem e preparam, no interior deste período, o aparecimento de condutas inteligentes propriamente ditas. Estas últimas teriam início a partir do momento em que se torna possível a coordenação entre a visão e a apreensão, o que permite o começo da diferenciação entre fins e meios na ação. Assim, é no momento em que determinados esquemas começam a ser utilizados como meios para atingir determinados fins que se pode falar em inteligência sensório-motora propriamente dita (Piaget, 1989).

A coordenação progressiva dos esquemas motores é acompanhada, segundo Piaget, de uma elaboração contínua do universo exterior.

"O sistema dos esquemas de assimilação sensório-motores reverte numa espécie de lógica da ação, que comporta (...) em suma, estruturas de ordem e reuniões que constituem a subestrutura das operações futuras do pensamento. Mas a inteligência sensório-motora conduz a um resultado igualmente importante no que respeita à estrutura do universo do sujeito, por mais restrito que seja nesse nível prático: organiza o real, construindo, pelo próprio funcionamento, as grandes categorias da ação que são os esquemas do objeto permanente, do espaço, do tempo e da causalidade, subestruturas das futuras noções correspondentes" (Piaget, 1989: 18).

Nesta perspectiva, a coordenação das ações é inseparável das coordenações espaço-temporais e causais que ela atribui ao real e é também "fonte das diferenciações entre este sujeito e os objetos, e desta descentralização no plano dos atos materiais que vai tornar possível com o concurso da função semiótica a ocorrência da representação ou do pensamento" (Piaget, 1983: 8). Vê-se, portanto, que Piaget atribui à coordenação das ações/esquemas de ação, própria deste período, a origem da representação e do pensamento.

Esta concepção sobre a inteligência sensório-motora está estreitamente vinculada à sua compreensão sobre as relações entre a razão e a organização biológica. Na introdução à obra "O Nascimento da Inteligência na Criança", Piaget afirma que "a inteligência verbal ou refletida baseia-se numa inteligência prática ou sensório-motora, a qual se apóia, por seu turno, nos hábitos e associações adquiridos para recombina-los. Por outra parte, esses mesmos hábitos e associações pressupõem a existência do sistema de reflexos, cuja conexão com a estrutura anatômica e morfológica do organismo é evidente. Existe, portanto, certa continuidade entre a

inteligência e os processos puramente biológicos de morfogênese e adaptação ao meio" (Piaget, 1975: 13).

Esta continuidade é compreendida pelo autor em termos de uma "hereditariedade geral" da própria organização vital. Não se trata, portanto, da transmissão de estruturas prontas, próprias à espécie humana, mas de uma hereditariedade de funcionamento da razão.

"Com efeito, se existe verdadeiramente um núcleo funcional da organização intelectual que promana da organização biológica no que ele tem de mais genérico, é evidente que essa invariante orientará o conjunto das sucessivas estruturas que a razão vai elaborar no seu contato com o real; desempenhará assim o papel que os filósofos atribuíram ao a priori, quer dizer, imporá às estruturas certas condições necessárias e irredutíveis de existência. Aconteceu, porém, cometer-se algumas vezes o erro de se considerar o a priori como se fosse constituído por estruturas acabadas desde o início do desenvolvimento, quando, embora a invariante funcional do pensamento esteja em ação desde as fases mais primitivas, só gradualmente é que se impõe à consciência, graças à elaboração de estruturas cada vez mais adaptadas ao próprio funcionamento. Logo, o a priori não se apresenta sob a forma de estruturas necessárias senão no final da evolução das noções, nunca em seu início: sem deixar de ser hereditário o a priori encontra-se, por conseguinte, nos antípodas do que outrora se chamava idéias inatas" (op. cit.: 14-15).

Para Piaget a relação entre a razão e a organização biológica se expressa em termos de invariantes funcionais que agem, desde o início do desenvolvimento, na construção das estruturas cognitivas. A inteligência é, então, compreendida como um caso particular da adaptação biológica, o que equivale "a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que a sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato" (Piaget, op. cit.: 15).

DISSERTAÇÃO APRESENTADA COMO EXIGÊNCIA PARCIAL
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO
NA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PSICOLOGIA EDUCACIONAL
À COMISSÃO JULGADORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, SOB A
ORIENTAÇÃO DA PROF.^a DR.^a ANA LUIZA BUSTAMANTE
SMOLKA

Neste quadro, os processos de interação da criança com os outros também são descritos e explicados como processos de adaptação que se desenvolvem a partir do mesmo núcleo funcional que promana da organização biológica. São os mecanismos funcionais de assimilação e acomodação que governam a interação da criança com as pessoas - tomadas, aqui, como objetos aos quais ela deve adaptar-se.

Esta concepção pode ser exemplificada na discussão de Piaget sobre o desenvolvimento da noção de objeto, na qual ele aponta que esta noção se forma primeiro em relação às pessoas - "*quadros sensoriais percebidos pela criança mais fáceis de substancializar*" (1983: 49). Também no caso da imitação recíproca, que se instaura entre a criança e o adulto, ele considera que se trata apenas de prolongamentos das reações circulares próprias à criança, que nada têm de comunicativo ou significativo.

Logo, no sistema explicativo piagetiano, a constituição/construção da inteligência sensório-motora se faz a partir de núcleos funcionais de origem biológica. Em sua explicação sobre o desenvolvimento da criança neste período, Piaget considera essencialmente a interação entre a criança e o mundo físico e o processo geral de equilibração, pelo qual a criança se adapta à realidade, ao mesmo tempo em que desenvolve suas estruturas cognitivas. Nesta perspectiva, não há lugar para as interações sociais como constitutivas do desenvolvimento da criança e o autor não se ocupa da discussão "*sobre as estruturas capazes de dar conta, mais adequadamente, do mundo humano com que a criança interage e do qual ela depende para a sua sobrevivência*" (Oliveira,

1988: 95).

Esta questão do papel das interações sociais no desenvolvimento da criança é tematizada por Wallon e Vygotsky que, situando-se em uma perspectiva que considera a natureza essencialmente histórica e cultural do homem, atribuem ao pensamento humano uma origem social.

No entanto, mesmo no interior deste referencial teórico, a concepção de Vygotsky sobre a existência de raízes genéticas distintas da fala e do pensamento coloca algumas questões sobre o modo de abordar a constituição social do desenvolvimento psíquico do bebê. Ele supõe a existência de um período pré-lingüístico na evolução do pensamento da criança, caracterizado pela atividade prática de utilização de instrumentos, que se desenvolve independentemente da fala. Este período seria também caracterizado pelo desenvolvimento pré-intelectual da fala, por manifestações vocais e gestuais (com função de descarga emocional e de contato social com os outros) que não se relacionam com a evolução do pensamento.

Na perspectiva vygotskiana, haveria um "momento, mais ou menos aos dois anos de idade, (em que) as curvas de evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento" (Vygotsky, 1989: 37). Vygotsky afirma que este é o "momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata" (1984: 27).

A localização da origem das formas especificamente humanas de inteligência por volta dos dois anos de idade suscita questões

referentes ao desenvolvimento da criança no período anterior a esta idade: Como podemos entender a concepção de Vygotsky sobre o desenvolvimento psíquico nesta faixa etária? Estaria inscrito na ordem biológica, tornando-se constituído sócio-culturalmente apenas após o aparecimento da fala? As interações sociais em que o bebê está envolvido não teriam nenhum papel constitutivo no desenvolvimento de sua atividade prática?

Consideramos que, nessa discussão, há duas linhas básicas de argumentação que interessam mais a Vygotsky do que o problema do desenvolvimento inicial da criança.

A primeira diz respeito à origem cultural da relação pensamento-linguagem. Com a proposição de raízes genéticas distintas, Vygotsky procura demonstrar que linguagem e pensamento não estão biologicamente relacionados e que apenas através de um processo histórico-cultural de desenvolvimento a fala será incorporada ao pensamento.

A segunda relaciona-se à origem da atividade voluntária, tomada, neste caso, como a principal característica do desenvolvimento especificamente humano. Vygotsky destaca, então, o momento em que a criança passa a utilizar a própria fala para regular sua atividade como o momento de origem da atividade voluntária.

No entanto, no que pese a importância dessas questões, esta afirmação de que a incorporação da fala à atividade dá origem ao funcionamento psíquico especificamente humano - que, em sua perspectiva, é de natureza simbólica - não deixa de ser problemática.

Isto porque, tal afirmação remete à polêmica distinção estabelecida por Vygotsky entre as linhas natural e cultural de desenvolvimento. Esta distinção parece estar relacionada à seu esforço metodológico de procurar em diferentes domínios genéticos a explicação para o desenvolvimento do psiquismo humano. Segundo Vygotsky, em cada um desses domínios - a filogênese, a história e a ontogênese - o desenvolvimento psicológico do homem seria regido por princípios diferentes (Wertsch, 1985a).

Enquanto as leis da evolução explicam o desenvolvimento filogenético da humanidade e os princípios referentes à mediação semiótica governam o seu desenvolvimento sócio-cultural, o desenvolvimento ontogenético implica a atuação de mais de uma força de desenvolvimento. Assim, Vygotsky concebia a ontogênese como formada por uma linha natural e uma linha cultural de desenvolvimento. A linha natural seria regida por princípios biológicos, enquanto que a linha cultural por princípios que se referem à mediação por signos.

Nesta perspectiva,

"A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento destas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas e de seu arranjo orgânico" (Vygotsky, 1984: 49).

"Não somente o desenvolvimento biológico do comportamento se realiza de maneira particularmente intensa no período que segue imediatamente o nascimento (e seu estudo é, portanto, particularmente indicado para a psicologia), mas além disso, um conhecimento completo da "pré-história" do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de seus fundamentos orgânicos é indispensável para poder acompanhar depois estas mesmas funções na história de seu desenvolvimento posterior. É precisamente na mais tenra infância que se encontram as

raízes genéticas de duas formas fundamentais de comportamento cultural: a utilização de instrumentos e a linguagem humana. Esta única consideração é suficiente para fazer compreender que a idade da primeira infância constitui justamente o período pré-histórico do desenvolvimento cultural" (Vygotsky, 1985: 31).

Esta questão da inter-relação entre uma linha natural e outra cultural de desenvolvimento suscita, entre os seguidores de Vygotsky, interpretações que atribuem à ação prática sensório-motora um papel central no desenvolvimento inicial da criança.

Wertsch (1985a) aponta como uma das fraquezas das elaborações de Vygotsky, o fato de ele não ter desenvolvido adequadamente este princípio metodológico (da relação biológico-cultural) em suas investigações sobre o desenvolvimento da criança. Ao não se deter na elaboração sobre os processos naturais de desenvolvimento, Vygotsky teria falhado por não especificar o que é transformado pelos processos semióticos intersíquicos. Segundo Wertsch, tal falha se deve, em grande parte, ao pouco conhecimento existente sobre o desenvolvimento inicial da criança à época em que Vygotsky viveu e escreveu - "as descobertas de Piaget sobre a inteligência sensório-motora ainda não haviam sido feitas" (op. cit.: 198).

Nesta mesma perspectiva, Wertsch (id. ib.) identifica na proposição de Zinchenko da "ação mediada por instrumentos" (*tool-mediated action*) como unidade de análise uma possibilidade de dar conta do papel dos processos naturais no desenvolvimento da criança. Isto porque tal ação teria origem em uma forma "sensório-contemplativa" (*sense-contemplative*), ou seja, assumiria inicialmente a forma de uma ação prática sensório-motora. Deste modo, seria possível desenvolver uma análise adequada da "ação

mediada por instrumentos", levando em conta tanto suas origens genéticas (atividade sensório-motora de natureza biológica) quanto as transformações resultantes da intervenção de um sistema de signos.

Nesta perspectiva, poder-se-ia atribuir uma origem biológica à inteligência prática - tomada por Vygotsky como a raiz genética do pensamento -, que não se distinguiria da inteligência sensório-motora postulada por Piaget.

Mas o que seria o biológico, no quadro das formulações de Vygotsky? Segundo Wertsch (1985a: 46), ele nunca foi muito claro a este respeito: *"À primeira vista, quando Vygotsky se refere ao curso natural de desenvolvimento, parece que está falando de transformações ocorridas em mecanismos ou processos de caráter orgânico, especialmente neurofisiológicos. Em algumas ocasiões, no entanto, parece referir-se a comportamentos ou atividades naturais mais que a mecanismos neurofisiológicos"*.

Enquanto Wertsch vê, como um ponto débil em sua teoria, o fato de Vygotsky não ter desenvolvido argumentos que dessem conta do papel dos processos naturais no desenvolvimento psíquico, Luria, Leontiev e Teplov (in John-Steiner e Souberman, 1984: 167) acreditam que a proposição de uma linha natural e outra cultural de desenvolvimento não tem fundamento algum, uma vez que, mesmo nas crianças muito novas, os processos psicológicos formam-se sob influência social. Já John-Steiner e Souberman (*op. cit.*) afirmam que este contraste natural/cultural não pode ser inferido a partir da posição teórica de Vygotsky. Em suas palavras: *"Embora Vygotsky tenha sido criticado pela colocação desta dualidade artificial*

entre o material e o cultural, como Leontiev e Luria apontam, a distinção é de fato uma abstração, um veículo para a descrição de um processo muito complexo" (op. cit.: 167).

Parece-nos que a compreensão desta questão só se torna possível se a situarmos em relação aos problemas que Vygotsky se colocava e aos interlocutores aos quais se dirigia. Como diz Leontiev (1978: 160), referindo-se a Marx, o homem possui uma dupla natureza: é um ser ao mesmo tempo natural e cultural. É esta dupla natureza que Vygotsky procura explicar, sem cair em nenhuma forma de reducionismo ou de dualismo. Isto pode ser melhor compreendido, se levarmos em consideração suas reflexões sobre a psicologia do começo do século, na qual imperava a cisão entre "os estudos científicos naturais dos processos elementares e a reflexão especulativa sobre as formas culturais de comportamento" (Cole e Scribner, 1984: 7).

Vygotsky se opõe tanto àqueles que pretendem explicar o funcionamento psíquico do homem através do estudo científico dos processos naturais, quanto àqueles que procuram entender os processos psicológicos superiores sem considerar suas bases materiais.

No entanto, não nos parece que ele tome o desenvolvimento psicológico humano como fruto, em igual medida, de forças naturais e culturais, já que se pode ser fiel à sua perspectiva teórica afirmando que é apenas no processo de apropriação da cultura que o indivíduo torna-se humano. Isto significa que, ao nascer, o indivíduo é apenas um organismo biológico e que sua imediata inserção em um contexto sócio-cultural é que provê os meios para a

superação desta condição.

Assim, o fato de Vygotsky não ter se detido em uma explicação sobre os processos naturais, talvez não possa ser entendido como uma incompletude ou uma fraqueza, já que ele considera que, desde o início, o desenvolvimento da criança se constitui a partir de sua imersão em um meio humano, fundamentalmente cultural e simbólico. Se a ação da criança é sempre parte de um processo social, ela necessariamente implica uma dimensão significativa.

O próprio Vygotsky afirma que

"Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Esta estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social" (1984: 33).

Mas qual o papel desta produção de significações no desenvolvimento da criança, no período anterior à linguagem? Se considerarmos que, na perspectiva vygotskyana, a dimensão simbólica das atividades e interações humanas é central na constituição do psiquismo, os movimentos de produção de significação das ações do bebê, no interior das dinâmicas interativas, podem ser tomados como fundamentalmente constitutivos de seu desenvolvimento.

Tais considerações evidenciam a impossibilidade de se reduzir, no contexto desta orientação teórica, a explicação das formas humanas de atividade e pensamento à ação prática de natureza biológica. Evidenciam, ainda, um modo de

conceber/interpretar a ação, que não a limita a seus aspectos estritamente sensório-motores.

Desde o início, a ação - imersa em um universo simbólico - emerge como ação significativa. Pode-se dizer, então, que, na perspectiva vygotskiana, embora a ação esteja na origem, ela não é a origem do funcionamento psíquico humano: "*no princípio foi o ato (e não o ato foi o princípio)...*" (Vygotsky, 1981: 130).

Tal perspectiva é compartilhada por Wallon, que também destacou a importância da ação no desenvolvimento psíquico da criança. Opondo-se às teses de Piaget sobre a continuidade entre ações sensório-motoras e operações mentais e sobre a continuidade entre processos biológicos e inteligência, ele parte de uma concepção sobre as relações entre o orgânico e o psíquico, que implica a dimensão social do homem:

"Jamais pude dissociar o biológico e o social, não porque os creia irredutíveis entre si, mas porque, no homem, eles me parecem tão estreitamente complementares, desde o nascimento, que a vida psíquica só pode ser encarada tendo em vista suas relações recíprocas" (apud Werebe e Nadel-Brulfert, 1986: 8).

Para Wallon, a psicologia seria uma forma de integração particular que se realiza a partir dos campos das ciências biológicas e das ciências humanas. De acordo com Ceruti (1987: 378), "*o domínio da psicologia se refere assim à emergência de um novo nível, certamente em estrita relação com o âmbito fisiológico, mas que apresenta dinâmicas que se devem conceptualizar de maneira completamente autônoma, até porque sobre elas exercem uma influência decisiva os níveis de ordem superior, ou seja, dinâmicas sociais e comunicativas que alcançam um âmbito intersubjetivo mais amplo do*

que o simples processo de amadurecimento do organismo”.

É neste quadro que se deve compreender as complexas formulações de Wallon sobre o desenvolvimento do movimento na ontogênese. Ele destaca a organização do movimento em estruturas de conjunto, devida em grande parte à maturação do sistema nervoso, ao mesmo tempo em que enfatiza as modificações destas estruturas provocadas pela inserção da criança em sistemas de interação e comunicação sociais.

Para Wallon (1981), o movimento não pode ser dissociado dos conjuntos que correspondem ao ato de que ele é instrumento. Isto o leva a compreender que o movimento pode pertencer apenas ao meio concreto - ato motor propriamente dito - ou, então, tender para fins não realizáveis atualmente ou pressupor meios que não dependem das circunstâncias atuais ou das capacidades do sujeito - movimento técnico ou simbólico.

Neste quadro, o gesto prático (ato motor propriamente dito), aparentemente mais inventivo à medida em que pode provar e utilizar a qualidade das coisas, limita-se à atividade puramente prática onde ação e objetos se fundem. Não pode renovar-se indefinidamente, acabando por transformar-se em rotina que impede o indivíduo de organizar livremente o seu campo de ação.

Já o gesto simbólico ou ritual, que parece mais estereotipado, é, na verdade, aquele que abre o indivíduo às influências do meio que lhe fornece o modelo. Desta forma, torna-se instrumento para ultrapassar as condutas concretas, implicando o desdobramento do real e da sua representação. É através do rito que se inicia "todo um novo ciclo, o das combinações puramente imaginativas e

mentais, sem as quais o mundo não seria pensado nem conhecido, e nem poderia ser modificado, a não ser pela simples ação muscular" (Wallon, 1979: 130).

Nesta medida, para Wallon, a origem do conhecimento e da representação não pode ser buscada "nos esquemas relativos às reações imediatas que as circunstâncias fazem surgir de todo ser vivo" (Wallon, 1979: 101), já que pertencem a um outro sistema, ligado à existência das sociedades humanas. É desse modo que ele opera um deslocamento do papel da "ação prática" para o da "ação simbólica/significativa" na explicação sobre o desenvolvimento inicial da criança. Embora aponte a existência de um processo de evolução da "ação prática" (ato motor propriamente dito), devido em grande parte à maturação do sistema nervoso, Wallon destaca as limitações de seu papel no desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que atribui ao gesto simbólico a origem do pensamento.

De acordo com suas formulações, o gesto simbólico ou ritual constitui-se na interação da criança com os outros e está vinculado à afetividade enquanto manifestação expressiva das emoções. A emoção tem o papel de desenvolver os primeiros laços interindividuais, à medida em que sua expressão na criança representa para as outras pessoas um estímulo capaz de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas a essa expressão. Segundo Wallon (1981: 149), "entre as atitudes emocionais dos sujeitos que se encontram num mesmo campo de percepção e de ação, institui-se muito primitivamente uma espécie de consonância, de acordo ou de oposição. (...) O contágio das emoções é um fato comprovado variadíssimas vezes. Depende do seu poder expressivo no qual se basea-

ram as primeiras cooperações de tipo gregário, e que incessantes permutas e, sem dúvida, ritos coletivos transformaram de meios naturais em mímica mais ou menos convencional".

O mesmo processo ocorre com a criança, cujos gestos espontâneos, provocados pela emoção, suscitam reações nas outras pessoas. São estes gestos que, pouco a pouco, tornam-se convencionais e acabam por ultrapassar a si mesmos, terminando no signo.

Logo, na perspectiva de Wallon, a "ação simbólica" e os signos, que se constituem a partir das interações entre pessoas, são a origem da representação e do conhecimento humanos. Esta concepção aproxima-se da tese de Vygotsky sobre a centralidade da mediação semiótica nas relações inter-individuais e na construção do funcionamento psicológico do indivíduo.

Pode-se, então, afirmar que, para estes dois autores, a imersão da criança em um meio humano implica que suas ações são constantemente inseridas em um sistema de significações sociais. Para Vygotsky, especialmente, é pela mediação do outro e do signo que a criança gradativamente penetra num universo de significações sociais - apropriando-se de sua cultura e constituindo-se enquanto ser social e humano.

Este enfoque fez com que recolocássemos o problema do papel da ação no desenvolvimento do bebê, deslocando o eixo interpretativo da "ação prática sensório-motora" para a "ação simbólica/significativa", entendida provisoriamente, e de modo genérico, como toda ação da criança que adquire um significado, para ela própria e/ou para outros, dentro de um sistema cultural

de significações.

Nesta medida, temos assumido a investigação dos movimentos de produção de significação das ações do bebê, no interior de dinâmicas interativas, como enfoque teórico-metodológico privilegiado para a compreensão do desenvolvimento da criança, em uma perspectiva histórico-cultural.

CAPÍTULO 2

A QUESTÃO DA SIGNIFICAÇÃO

Tomar o signo como central ao desenvolvimento do funcionamento psíquico coloca o problema do modo de abordar as questões relativas à significação, ao processo de produção e circulação de signos e de sentidos. Este problema ultrapassa os limites da psicologia e tem sido objeto de preocupação tanto de psicólogos, como de filósofos e linguistas.

Isto nos introduz num campo onde os conceitos são marcados por diferentes perspectivas teóricas - o que impõe a necessidade de cautela, no que tange à sua utilização. A significação é um tema que, historicamente, tem gerado mais questões do que soluções estáveis, configurando-se como um problema secular da linguística, como deixa entrever o artigo de Lahud (1977) "Alguns Mistérios da Linguística"¹.

A questão "como pode um signo estar ligado àquilo que significa?" tem sido central nas discussões linguísticas, desde o século XVII. Lahud aborda as soluções propostas a esta questão pela linguística cartesiana, por Saussure e por Chomsky e analisa

1 Não pretendemos nos aprofundar nos problemas relativos à significação enfrentados pela Linguística, mas apenas indicar aqui sua enorme complexidade. O artigo de Lahud é tomado como referência por abordar a questão da significação a partir da perspectiva de dois dos mais importantes teóricos para a Linguística e a Psicolinguística - Saussure e Chomsky.

que "tais "soluções" não passam, na verdade, de meros expedientes que, ao invés de dissolverem os "mistérios" em jogo, apenas os transladam para uma outra instância" (op. cit.: 37).

As "soluções" a que se refere Lahud são o recurso à noção de "sistema", em Saussure, e à idéia de uma "competência linguística inata" em Chomsky. Estas, à medida em que acabam criando "outros mistérios", para a sociologia e para a biologia, configuram-se como soluções análogas à da linguística cartesiana, que remetia a solução do problema da significação à teologia.

De acordo com o autor, a idéia de "sistema" como fato social, em Saussure, implica a substituição do problema da relação entre os dois componentes do signo (significante e significado) por um outro, relacionado ao próprio mecanismo responsável por esta relação: "a operação de recorte arbitrário (pela língua) da experiência num sistema de valores" (op. cit.: 37). Do mesmo modo, a hipótese inatista de Chomsky serve de fundamento ao seu modelo gramatical - "que representa o processo que relaciona som e sentido" - mas não pode explicar como a mente humana pode vir a ter as propriedades inatas afirmadas por este modelo.

Na perspectiva de Lahud,

"a incapacidade tanto da linguística saussuriana quanto da linguística gerativa de resolverem os problemas, no entanto fundamentais, da significação e da comunicação não se deve a uma falha na escolha das "soluções", mas aos próprios termos em que tanto numa quanto noutra, esses problemas são colocados. (...)

"portanto, só a recusa daquilo que lhes serve de suporte, isto é, de toda a sua base semiológico-metafísica dualista (a teoria do signo como associação de som e sentido e, conseqüentemente, a concepção ideacional da significação e a concepção representacional da linguagem) é capaz de extirpar alguns graves mistérios da linguística contempo-

rânea e de permitir que as importantes questões da significação e da comunicação possam, enfim, vir a ser formuladas em termos que as tornem suscetíveis de alguma resposta" (op. cit.: 37).

Suas conclusões demonstram o grau de complexidade da questão da significação, uma vez que ela implica concepções acerca do signo e da linguagem que, em última instância, determinam o próprio modo de sua formulação. Isto nos obriga a circunscrever os limites de nossa abordagem desta questão, a partir do problema do papel do signo no desenvolvimento psíquico da criança.

Neste sentido, é preciso examinar como as teorias genéticas de Vygotsky e de Wallon sobre o desenvolvimento da criança abordam a questão da significação e de sua relação com o funcionamento psíquico, para que possamos definir o escopo de nossas análises, a partir do campo e dos problemas da psicologia.

Isto não implica remeter o problema da significação, em sua totalidade, à psicologia, ou pretender dar conta de sua complexidade a partir dela. Ao contrário, trata-se de delimitar que questões relativas à significação serão enfrentadas neste trabalho e a partir de que perspectiva.

Em Wallon, o problema da significação aparece estreitamente vinculado à sua concepção sobre a representação como resultado de um desdobramento entre o objeto e aquilo que pode ter se tornado o seu sinal. Ele distingue etapas funcionais neste desdobramento, que são marcadas pelo sinal, em um nível mais elementar e pelo signo, num nível mais complexo, passando pelo indício, pelo simulacro e pelo símbolo.

O sinal funde-se com a situação da qual é parte, enquanto que o indício, embora distinto do todo que substitui, possui uma relação natural com ele. Nos dois casos, do sinal e do indício, não há ainda representação, uma vez que não há, por parte do sujeito, operação autônoma de discriminação: não é necessário que o sujeito conheça o sinal ou o indício enquanto tais; basta que estes ocasionem no sujeito a reação adequada.

Já no símbolo e no signo, há um desdobramento entre eles e aquilo que indicam: sobrepoem a representação ao real e opõem significante e significado. O símbolo é, para Wallon, um objeto substituto de outras realidades, que troca a sua própria realidade por aquela que representa. Neste caso, a representação fica alienada num objeto e não é ainda formulável por si própria. O signo não tem com o objeto que indica nenhum laço de pertença, semelhança ou analogia: é o símbolo depurado a tal ponto que não pertence mais ao mundo das coisas. Ele tem por matriz indispensável a sociedade e permite o acesso ao plano da representação verdadeira.

Entre o sinal e o indício, por um lado, e o símbolo e o signo, por outro, Wallon (1979) identifica o simulacro, que ocuparia uma posição intermediária. Enquanto o sinal e o indício são parte da situação ou do objeto que indicam, o simulacro já não o é mais. Ele não é o objeto, mas sim o seu duplo. No entanto, este duplo ainda está preso ao objeto que indica, de maneira concreta, pela ação. Dessa forma, diferencia-se do símbolo que já não depende mais da ação para indicar o objeto. O simulacro, para Wallon, não é ainda uma realidade que representa outra, uma vez que constitui-se em duplo de uma realidade, apenas por permitir a

mesma ação concreta que esta realidade permitiria.

Mas Wallon se pergunta se estas etapas funcionais podem ser consideradas como etapas genéticas de evolução do sinal ao signo e pondera que, embora seja possível constituir a série progressiva, é muito mais hipotético indicar o meio pelo qual se faz a passagem de uma etapa a outra. Ele considera que as atividades de imitação e simulacro "*opõem às relações diretas de ação recíproca, que são perpétuas entre o ser vivo e meio, um outro tipo de ação, que se realiza à imagem das coisas e acabará na representação e no pensamento que se transforma na imagem das coisas*" (Wallon, 1979: 185).

Mas haverá filiação direta entre imitação/simulacro e a representação e o pensamento simbólico? Wallon afirma que o desenvolvimento de uma função não se faz por si mesma, principalmente quando se trata de uma função psíquica, como a representação, que está ligada à existência das sociedades.

É neste ponto de sua argumentação que Wallon faz intervir a função simbólica: "*As mesmas causas que fizeram do homem o animal social que é deram-lhe a aptidão para formar representações*" (1979: 185). A função simbólica é o poder de substituição, o poder de encontrar para um objeto a sua representação e para esta representação um signo.

Nesta perspectiva, ao mesmo tempo em que o símbolo, o signo e a representação são possíveis graças à função simbólica - aptidão humana para encontrar substitutos das coisas - eles têm necessariamente uma matriz social. Assim, se a função simbólica é condição necessária, não é suficiente, à medida em que, de acordo com a argumentação de Wallon, é necessário recorrer à vida social para

entender como esta função conduz à representação e ao signo.

A questão da significação aparece nas formulações de Wallon relacionada à função simbólica e à representação. Para ele, a significação implica sempre a existência de símbolos ou signos que opõem significante e significado, constituindo-se, portanto, em instrumentos da significação. Mas, numa passagem em que se refere à significação dos signos, Wallon afirma que:

"A significação dos signos ultrapassa a sua existência puramente formal. Entre certos limites, podem ser trocados, modificados e alterados, sem que o pensamento sofra necessariamente uma paragem ou uma deformação. A palavra pode dar lugar ao simples gesto. A linguagem manual teria mesmo precedido a linguagem oral (...) No emprego das próprias palavras subsiste uma larga margem de relatividade. (...) Numa criança bilingüe, com quem as mesmas pessoas usavam o mesmo idioma, Ronjat pode comprovar que os dois idiomas coexistiam sem a criança ter dado por isso. As palavras diferiam conforme a pessoa a quem se dirigia a criança, que pensava repetir exatamente o que o pai lhe acabava de dizer quando o estava a traduzir à mãe. Trata-se aqui da anulação do signo em face da significação" (1979: 188-9).

Esta supremacia da significação em relação ao signo explica-se, para Wallon, pela subordinação do signo à função simbólica, ou seja, à aptidão humana para encontrar um substituto para as coisas. Esta asserção parece-nos problemática, à medida em que implica submeter o processo de significação à função simbólica. Isto equivaleria a afirmar que este processo é muito mais dependente do poder humano de substituir coisas por imagens ou símbolos (função simbólica) do que do próprio sistema de signos constituído socialmente.

Esta concepção suscita o problema da natureza da função simbólica e da própria significação no interior da teoria

walloniana. Com relação à função simbólica, Wallon faz afirmações que permitem supor que ela tem uma origem orgânica e, portanto, uma natureza biológica:

"Ora não há dúvida de que, apesar da monotonia de seus gritos, o chimpanzé juntar-lhes-ia as ações acessórias necessárias para elaborar uma linguagem, se estivesse orgânica e funcionalmente constituído de maneira a poder substituir as coisas por imagens ou símbolos" (Wallon, 1979: 186).

Este modo de colocar a questão deixa entrever a hipótese de que a linguagem torna-se possível graças à aptidão humana (orgânica e funcional) de substituir as coisas por imagens ou símbolos. É esta aptidão é o que Wallon denomina "função simbólica".

No entanto, tal hipótese parece indicar uma contradição no pensamento de Wallon. Isto porque, se nos parece razoável supor uma aptidão humana para a construção e utilização da linguagem (e vários autores o fazem), explicar a significação e o próprio funcionamento da linguagem a partir dessa aptidão é algo muito mais problemático. O próprio Wallon afirma a natureza social dos signos e dos símbolos, o que coloca a necessidade de precisar, em suas formulações, a natureza da função simbólica e, portanto, de seu papel no processo de significação.

Esta necessidade já aponta a dificuldade em compreender sua posição em relação à significação. Em função da vinculação que o autor estabelece entre função simbólica, representação e significação (o signo, ao opor significante e significado, permite o acesso ao plano das verdadeiras representações), poderíamos perguntar se não estamos diante de uma "concepção ideacional" da

significação.

Novamente a questão não parece ser tão simples. Embora Wallon utilize termos como significante e significado, não é fácil determinar o sentido em que o faz. Em suas formulações sobre o signo, ele muitas vezes se refere a uma relação entre três termos, tais como, "conteúdo real"/"intenções e pensamentos"/"sons, gestos, objetos", ou então, "objeto"/"representação"/"signo".

O pensamento e a representação, nestes casos, aparecem como intermediários entre objeto/conteúdo real (significado?) e sons/gestos/signo (significante?). Qual seria, então, a natureza do signo e do significado? Embora Wallon enfatize o elemento representacional, resta ainda determinar se este elemento se confunde com a significação como um todo. A sua afirmação de que a representação "é um certo nível da linguagem" (1979: 186), por exemplo, permite supor que a significação não se reduz à representação.

No entanto, ao enfatizar o elemento representacional da significação e o papel da função simbólica, Wallon parece excluir de sua explicação os modos de produção e de funcionamento do signo no contexto das interações sociais.

Esta perspectiva parece ter implicações na maneira de abordar o papel dos signos e/ou da atividade simbólica no processo de organização da experiência da criança. No caso dos gestos, por exemplo, embora Wallon considere sua origem social, ele não dá conta de explicar como os gestos constituídos na interação com o outro passam a servir na organização da experiência da criança. Em sua concepção, ao permitir o ultrapassamento das condutas

concretas, o gesto pode servir como um meio de classificar e organizar a experiência da criança em virtude desse ultrapassamento mesmo. Mas, em que medida e como essa classificação e organização trazem as marcas do ambiente social da criança?

Wallon assume que os instrumentos para essa organização são socialmente constituídos, mas não explica a vinculação entre esta constituição e o uso que a criança faz deles na organização da própria experiência. E isto, como já apontamos, nos parece ser devido à sua perspectiva com relação à significação. Ao destacar seu nível representacional, Wallon não explora o gesto e a palavra como formas de conferir sentido ao mundo e, portanto, de organizá-lo a partir dos significados social e culturalmente constituídos.

Esta questão da relação entre processos de significação e organização da experiência da criança nos parece melhor elaborada nas formulações de Vygotsky. Embora em sua obra a concepção sobre o signo e a linguagem também não seja claramente formulada, é possível perceber transformações no seu modo de conceitualizá-los.

Tais transformações parecem não seguir um percurso linear; ao contrário, implicam continuidades e rupturas. No entanto, é possível traçar alguns marcos na produção de Vygotsky, a partir de trabalhos, como os de Minick, Wertsch e Behares, que apresentam uma sistematização do percurso dessas transformações.

Em suas formulações iniciais - 1925 a 1930, segundo Minick (1987) - Vygotsky trabalha com a concepção de signo (não se trata ainda da linguagem) como "estímulo", procurando demonstrar que a

origem e a estrutura das funções mentais superiores difere dos comportamentos instintivos ou daqueles baseados em reflexos condicionados. Somente a partir de 1930, Vygotsky passa a abordar o papel da linguagem na formação das atividades psíquicas superiores, abandonando a concepção de signo como estímulo. Neste período, a linguagem aparece como instrumento da comunicação e do pensamento.

Pode-se destacar, na evolução do pensamento de Vygotsky, um movimento no sentido de colocar maior ênfase na natureza comunicativa e significativa do signo e da linguagem (Wertsch, 1985a). Em suas últimas produções, Vygotsky detém-se em questões relativas à significação e ao sentido, esboçando uma perspectiva que ultrapassa a visão instrumental da linguagem (Behares, no prelo).

Quando nos referimos à elaboração vygotkiana sobre a relação entre processos de significação e organização da experiência, temos em mente sua concepção sobre o significado da palavra como unidade de generalização e interação social, que aparece em sua obra "Pensamento e Linguagem", de 1934.

"...assim como a interação social é impossível sem o signo, é também impossível sem o significado... A interação social pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal; a generalização torna-se possível somente com o desenvolvimento da interação social" (Vygotsky, 1987: 48).

Tal concepção implica que no processo de interação verbal, o mundo da experiência é recortado/categorizado de acordo com as significações que aí se produzem. O significado da palavra, enquanto unidade de generalização e interação social, é o elemento

que articula a experiência humana em categorias culturalmente elaboradas.

Diante da complexidade das questões envolvidas no problema da significação, parece-nos necessário indagar sobre a natureza do significado em Vygotsky. Podemos entender, a partir de suas formulações, que os significados das palavras são o produto da evolução histórica da linguagem. Mas isso não implica que, enquanto tal, o significado seja algo já dado, acabado e imutável. Ao contrário,

"o significado da palavra é inconstante. Ele modifica-se durante o desenvolvimento da criança e com os diferentes modos de funcionamento do pensamento. Ele não é uma formação estática, mas dinâmica" (Vygotsky, 1987: 249).

Segundo Vygotsky, esta concepção permite superar o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra. Ele critica aquelas concepções que, no campo da lingüística e da psicologia, tomam a palavra como uma associação entre a forma-som e seu conteúdo, reduzindo o desenvolvimento do aspecto significativo da fala a mudanças que ocorrem no conteúdo das palavras. Em sua perspectiva, não é apenas o conteúdo da palavra que se modifica, mas o próprio modo como a realidade é refletida e generalizada na palavra.

Esta compreensão sobre a dinamicidade do significado da palavra relaciona-se, portanto, com a concepção do significado como generalização:

"Para estabelecer a natureza mutável do significado, nós devemos começar por defini-lo corretamente. A natureza do significado é revelada na generalização. O fator básico e central de qualquer palavra é a generalização. Toda palavra generaliza" (1987: 249).

Além disso, a própria natureza histórica do significado implica, na perspectiva de Vygotsky, transformações na estrutura semântica do significado da palavra no decorrer do desenvolvimento histórico da linguagem.

Se considerarmos, ainda, que "a generalização torna-se possível somente com a interação social", podemos afirmar que as transformações no significado da palavra também relacionam-se estreitamente ao contexto das dinâmicas interativas em que esta se insere.

Assim, para Vygotsky, não é apenas no decorrer do processo histórico ou do desenvolvimento da criança que o significado da palavra se modifica. Esta idéia da inconstância, mutabilidade e dinamismo do significado da palavra aparece também na distinção entre sentido e significado que ele estabelece ao discutir a fala interior.

"O sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que emergem em nossa consciência como resultado de uma palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa que tem várias zonas de estabilidade. O significado é apenas uma destas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa destas zonas. Em diferentes contextos, o sentido de uma palavra se modifica. Em contraste, o significado é um ponto comparativamente fixo e estável, que permanece constante em todas as mudanças do sentido da palavra que são associadas aos seus usos em vários contextos. A mudança no sentido da palavra é um fator básico na análise semântica da fala. O significado atual da palavra é inconstante. Em uma operação, a palavra emerge com um significado; em outra, outro significado é adquirido.(...) Isolada no léxico, a palavra tem apenas um significado. No entanto, este significado é nada mais que um potencial que pode apenas ser realizado na fala viva, e na fala viva o significado é apenas uma pedra angular no edifício do sentido" (Vygotsky, 1987: 276).

Aqui, o significado aparece como o elemento significativo que permanece constante no decorrer das mudanças de sentido. Podemos, no entanto, entender que esta constância é sempre relativa e provisória, uma vez que o significado da palavra se transforma.

Parece-nos que o que Vygotsky denomina "significado" são as formas lingüísticas historicamente estabilizadas para um determinado grupo cultural. Embora ele não explicita como vê esta articulação entre sentido e significado, entre mutabilidade/dinamismo e estabilidade das significações, parece relacioná-la à própria natureza da palavra e da linguagem. Ao discutir características da fala interna, tais como o predomínio do sentido sobre o significado, a predicação e a abreviação, comparando-as à fala externa, Vygotsky afirma que a emergência destas características torna-se possível em função da natureza da palavra (cf. Vygotsky, 1987: 279).

Esta natureza parece ser dupla: a palavra explícita, mas também apenas insinua, abreviando-se; ela é múltipla, fluida, mas conserva uma unicidade; ela é inconstante e mutável, sem deixar de apresentar uma certa estabilidade. É esta natureza que permite que, nos processos de produção de significação, a palavra articule sentidos relacionados às condições da interlocução e significados que permanecem estáveis no decorrer das alterações do sentido.

É interessante notar que, ao discutir características estruturais e funcionais da fala interior, vinculadas ao predomínio do sentido sobre o significado, Vygotsky constantemente se reporta a situações (na maioria das vezes extraídas de obras literárias) que

envolvem pelo menos dois interlocutores, procedendo a comparações entre fala externa e interna. A possibilidade de ocorrência da fala abreviada ou predicativa em eventos de interlocução, por exemplo, é explicada por Vygotsky em função do conhecimento da situação e do sujeito de quem se fala por todos os participantes da interlocução. Desse modo,

"Na fala interior, a percepção "mútua" está sempre presente, de forma absoluta; portanto, é uma regra geral que ocorra uma "comunicação" praticamente sem palavras, até mesmo no caso dos pensamentos mais complexos" (Vygotsky, 1989: 124).

De acordo com Vygotsky, esta comparação entre fala externa e interna demonstra que o potencial para a formação das características desta última já está presente na fala externa, sustentando assim a hipótese de sua origem social.

"Dadas circunstâncias próprias, todas estas características da fala interna (...) podem ser encontradas na fala externa (...) Em nossa visão, isto provê o melhor suporte para a hipótese de que a fala interna tem suas origens na diferenciação e circunscrição da fala social e da fala egocêntrica da criança" (1987: 279).

Embora considere que a fala interna reflete as propriedades estruturais e funcionais da fala social, Vygotsky assume que *"diferentes aspectos da significação predominam em diferentes tipos de funcionamento semiótico"* (Wertsch, 1985: 125). Isto o leva a concluir que o predomínio do sentido sobre o significado é a regra na fala interna - o que não ocorre necessariamente na linguagem falada.

"Na linguagem falada, como regra, nós vamos do elemento mais estável e permanente do sentido, de sua zona mais constante, isto é, do significado da palavra, para sua zona mais flutuante, para seu sentido em geral. Em contraste, na fala interna este predomínio do sentido sobre o significado ... ocorre de uma forma absoluta. Aqui a prevalência do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra, e do contexto todo sobre a frase não é a excessão, mas a regra geral" (Vygotsky, 1987: 277).

No entanto, comentários de Vygotsky sobre a relação entre o pensamento e a palavra no processo de produção da fala, destacam um percurso diferente do apontado acima. Procurando compreender as transformações por que passa o pensamento até tornar-se fala, ele propõe uma distinção entre o plano interno/semântico e o plano externo (fonético/gramatical) da fala e identifica um movimento que vai da "sintaxe dos significados" para a "gramática das palavras", uma transformação da "estrutura de sentido" pela sua corporificação em palavras. Ou seja, um movimento que vai do plano semântico para o plano externo (fonético/gramatical) da fala.

Estes comentários nos autorizam a compreender que o predomínio do sentido sobre o significado é característico também da fala externa (e não apenas de algumas situações de interlocução), uma vez que no processo de sua produção o sentido antecede e determina o significado da palavra.

Tal ambigüidade do pensamento de Vygotsky talvez se deva à ausência de uma análise mais acurada das condições de produção da significação. Ele mesmo afirma que "esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras" (1987: 125).

No entanto, ao concentrar suas análises sobre esta questão na fala interna ou no processo de produção da fala, Vygotsky se res-

tringe à dinâmica significativa que ocorre no indivíduo, sem analisar suas condições de produção nas dinâmicas sociais - interativas, de interlocução - que são assumidas, na sua perspectiva, como origem do funcionamento semiótico individual.

É neste ponto que identificamos a necessidade de expandir, ampliar e fundamentar algumas das formulações de Vygotsky sobre o problema da significação. Nesta perspectiva, temos incorporado ao nosso quadro teórico as formulações de Bakhtin sobre a linguagem, já que, nestas, as relações dialógicas são tomadas como lugar de produção das significações. Além disto, consideramos que seu trabalho apresenta importantes pontos de convergência com o de Vygotsky, no que tange aos problemas colocados, ao modo de colocá-los e à orientação assumida para seu encaminhamento.

Embora Bakhtin não tenha se detido especificamente em questões relativas à Psicologia, podemos encontrar em seu livro, "Marxismo e Filosofia da Linguagem", um esboço de sua compreensão sobre o papel do signo na atividade psíquica humana.

Bakhtin afirma que *"o que faz de uma palavra uma palavra é a sua significação. O que faz de uma atividade psíquica uma atividade psíquica é, da mesma forma, sua significação"* (1990: 49). Tal afirmação é surpreendentemente próxima à concepção vygotskiana sobre o significado como parte inalienável da palavra e como fenômeno do pensamento. Mais exatamente, o significado da palavra é, para Vygotsky, uma união da palavra e do pensamento.

As consequências metodológicas derivadas, por ambos os autores, desta compreensão sobre as relações palavra-psiquismo indicam a análise semiótica/semântica como a única forma adequada de se

abordar a atividade psíquica.

"A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. Eis porque o psiquismo interior não deve ser analisado como uma coisa; ele não pode ser compreendido e analisado senão como um signo" (Bakhtin, 1990: 49).

"...o significado é uma parte inseparável da palavra; ele pertence não apenas ao domínio do pensamento, mas também ao domínio da fala ... É óbvio, então, que o nosso método deve ser aquele da análise semântica. Nosso método deve basear-se na análise do aspecto significativo da fala; ele deve ser um método para o estudo do significado verbal" (Vygotsky, 1987: 47).

Para Bakhtin, "o signo interior por excelência é a palavra, o discurso interior". Este se realiza sob a forma de um diálogo interior, assemelhando-se, mais exatamente, às réplicas de um diálogo. Nesta perspectiva, ele amplia sua afirmação de que o psiquismo deve ser analisado como um signo, acrescentando que "somente a explicitação das formas que as enunciações completas tomam e, em particular, as formas do discurso dialogado, pode esclarecer as formas do discurso interior e a lógica particular do itinerário que elas seguem na vida interior" (1990: 64).

Aqui, novamente nos deparamos com uma questão enfrentada também por Vygotsky: as características estruturais e funcionais da fala interna que, na sua perspectiva, refletem características da fala social, externa.

Apontamos anteriormente uma ambiguidade no modo como Vygotsky trata as relações entre sentido e significado, que acreditamos estar vinculadas à orientação de suas discussões sobre a produção de significações e, acrescentamos agora, sobre a natureza da fala interna. Estas duas questões estão intimamente relacionadas, uma

vez que, ao não proceder à análise da significação a partir de situações dialógicas, Vygotsky também não chega a abordar de modo explícito a estrutura dialógica da fala interior.

Neste sentido, acreditamos existir uma complementaridade entre as elaborações de Vygotsky e Bakhtin. Este último, ao tomar o "discurso dialogado" como *locus* da produção das significações, apresenta contribuições fundamentais, que lançam luz sobre algumas das concepções de Vygotsky e sobre a nossa problemática, em particular.

A primazia do diálogo está refletida na concepção bakhtiniana sobre a significação. Esta é compreendida como um traço/aspecto da união entre interlocutores e não como um atributo da palavra em si mesma.

Também aqui a significação não é estável, constante, fixa. Ao concebê-la como um efeito da interação social, Bakhtin sempre a relaciona às condições de sua produção:

"A enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista de seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social" (1990: 121).

Neste sentido, a significação se produz a partir das condições concretas de enunciação, da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação determinados. Isto implica que *"há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis"* (Bakhtin, 1990: 106) e que o signo linguístico não é estável e sempre igual a si mesmo. Ao contrário, *"a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra"*

(op. cit.: 130).

Mas isto não implica, para o autor, a inexistência de qualquer constância ou sistematicidade na linguagem. O fato de a multiplicidade de significações ser característica da palavra, não quer dizer que ela "se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir" (Bakhtin, 1990: 106). Ao contrário, Bakhtin admite que há uma unicidade da palavra inerente a todas as suas significações.

"Mas como conciliar a polissemia da palavra com sua unicidade?" Esta é a pergunta que Bakhtin (id. idib.) levanta, afirmando que ela traduz - "de modo grosseiro e elementar" - o problema fundamental da semântica, que só poderá ser resolvido pela dialética.

A relação entre multiplicidade e unicidade das significações é refletida na diferenciação que ele estabelece entre o tema e a significação das enunciações:

"Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo. Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu tema (...) O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos" (1990: 128-29).

Para Bakhtin, estes elementos reiteráveis e idênticos entre enunciações - a significação - são elementos abstratos, fundados sobre uma convenção e que não têm uma existência concreta independente. Trata-se das formas linguísticas que entram, como parte

indispensável, na composição das enunciações e na realização do tema.

Deste modo, o tema - enquanto sentido da enunciação completa - não se realiza sem a significação, da mesma forma que esta não tem existência concreta fora da enunciação e de seu tema. Nesta medida, é impossível traçar uma fronteira absoluta entre ambos.

Esta diferenciação entre tema e significação aproxima-se da concepção vygotskiana sobre a relação sentido-significado. Tanto o tema para Bakhtin, quanto o sentido para Vygotsky são formações complexas e dinâmicas que se relacionam às condições de interlocução. Na perspectiva bakhtiniana, "o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação" (1990: 129) e para Vygotsky, o significado é a zona mais estável e precisa do sentido.

A partir dessas elaborações, pode-se entender que a significação², que sempre se produz em situações concretas de interlocução, envolve a relação entre polissemia e unicidade da palavra. Ou seja, a produção de significações pode ser considerada como um movimento de articulação entre condições concretas de interlocução e os significados - enquanto formas linguísticas culturalmente (e provisoriamente) estabilizadas.

Tal perspectiva parece essencial ao problema de nossa pesquisa, uma vez que, no percurso de sua construção, deslocamos a questão do papel da ação prática no desenvolvimento do bebê,

² Entendida aqui em sentido amplo e não tal como definida por Bakhtin na diferenciação que estabelece entre tema e significação. Para esta acepção reservaremos o termo "significado".

assumindo a investigação dos movimentos de produção de significação como enfoque teórico-metodológico privilegiado.

Partindo das orientações teóricas de Vygotsky e Bakhtin, temos procurado apreender, em nossas investigações, os processos de apropriação dos significados socialmente convencionais pela criança, a partir da relação entre multiplicidade e unicidade das significações. Isto implica considerar o processo de constituição/convencionalização dos gestos e das palavras da criança, como um movimento de estabilização (sempre provisória) das significações (múltiplas) que se produzem e circulam no jogo interativo.

CAPÍTULO 3

A PRODUÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: AS CONDIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO E AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

A questão que se coloca quando tomamos a produção de significações como eixo para a compreensão do desenvolvimento é a da relação entre os processos pelos quais a criança se apropria dos significados socialmente convencionais e os modos pelos quais ela organiza sua experiência, no interior de uma matriz cultural de significações.

Para Bakhtin,

"A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna "própria" quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio" (Bakhtin, 1987: 100).

Tal concepção aproxima-se das formulações de Vygotsky, segundo as quais

"As crianças não selecionam o significado de uma palavra. Este lhes é dado no processo de interação verbal com os adultos... Em geral, as crianças não criam sua própria fala; elas dominam a fala existente dos adultos que as rodeiam" (Vygotsky, apud Wertsch, 1985: 107).

Pode-se considerar, a partir de tais afirmações, que, do mesmo modo como a criança não inventa as palavras e seus significados, ela também não tem um acesso direto aos significados socialmente convencionais. É apenas através da relação com a fala do outro, em situações concretas de interlocução, que a criança apropria-se gradativamente das palavras - que, inicialmente, são sempre palavras do outro.

Se esta apropriação ocorre em situações de interlocução, ela envolve necessariamente relações entre a multiplicidade de sentidos que aí se produzem e os significados socialmente convencionais. Neste sentido, poderíamos, parafraseando Bakhtin, nos indagar "como, a partir da polissemia da palavra, a criança chega a apreender sua unicidade".

Para Vygotsky, é no interior de processos de interação verbal com os adultos que as palavras da criança evoluem na direção dos significados socialmente estabilizados. Esta idéia relaciona-se diretamente com a sua concepção sobre o significado da palavra enquanto unidade de interação social e generalização, como pode-se notar em uma passagem de seu texto sobre a formação de conceitos:

"... a palavra serve como um meio de interação e compreensão entre a criança e o adulto... é este aspecto funcional da palavra que conduz à emergência de um significado definido e ao destino final da palavra como portadora de um conceito... sem este aspecto funcional da compreensão mútua, nenhum complexo sonoro pode tornar-se significativo, nenhum conceito pode surgir" (1987: 145).

Também para Bakhtin, os processos de interação verbal são fundamentais na apropriação pela criança dos significados socialmente convencionais. A criança assimila a língua materna por um

processo de integração progressiva na comunicação verbal, onde múltiplas significações - enquanto efeitos da interação social - se produzem a partir de condições concretas de interlocução. Mas é neste mesmo processo de comunicação verbal que determinadas significações estabilizam-se segundo as linhas básicas de utilização temática de uma dada palavra pelo grupo cultural em que a criança se insere.

Nesta perspectiva, pode-se considerar que, à medida em que a criança é introduzida no fluxo da comunicação verbal, é da palavra viva - múltipla e una - que ela se apropria.

É também neste processo de apropriação das significações socialmente produzidas, que a experiência da criança vai sendo recortada, que sua relação com o mundo imediato vai sendo organizada.

Para Vygotsky (1984), a apreensão dos objetos pela criança é sempre mediada pelo outro e pela linguagem. Na interação com a criança, o adulto aponta/nomeia/recorta objetos, ações e estabelece relações, ao mesmo tempo em que interpreta e circunscreve as produções vocais e gestuais da criança. Gestos e palavras vão, então, sendo configurados num processo em que também a experiência da criança se organiza.

É nestes movimentos, que envolvem negociação e produção de sentidos, encontros/desencontros com o(s) outro(s), que temos procurado apreender o processo de desenvolvimento psíquico da criança.

Ao abordar a emergência do gesto de apontar, Vygotsky articula o processo de produção de significações ao

desenvolvimento psíquico da criança. O significado e função do gesto são criados inicialmente por uma situação objetiva à qual as pessoas que interagem com a criança atribuem uma significação. Apenas depois ele se torna um gesto para a própria criança.

A este respeito ele conclui que:

"Nós podemos, então, dizer que é através dos outros que nós nos tornamos nós mesmos (...). A essência do processo de desenvolvimento cultural também consiste nisso (...) O indivíduo se transforma no que ele é através do que produz para outros. Este é processo de formação do indivíduo" (1981: 161-162).

Ou seja, para Vygotsky, o funcionamento psíquico do indivíduo origina-se das relações reais que estabelece com outros.

"Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)". (Vygotsky, 1984: 64).

Este processo de "conversão das relações sociais em funções mentais" (Vygotsky, 1981: 165) implica uma "reconstrução da atividade psicológica tendo por base as operações com signos", especialmente a linguagem. É nesse processo que a fala externa/comunicativa transforma-se em fala interior.

Neste quadro, o desenvolvimento do indivíduo pode ser tomado como "um processo semioticamente mediado, com signos jogando um papel essencial nos encontros das pessoas com outros e na construção de seu funcionamento psicológico" (Smolka, Góes e Pino, 1995: 180).

É a partir desta perspectiva que optamos por centrar nossa investigação nas dinâmicas sociais de produção de significação, destacando as relações entre processos de apropriação pela criança dos significados culturalmente convencionais e os modos pelos quais sua experiência vai se organizando.

Considerando que a significação emerge no contexto das práticas sociais e que as relações dialógicas são o lugar da produção de sentidos, resolvemos buscar, no cotidiano das interações adulto-criança em um berçário de creche, as referências empíricas de nossa investigação.

Momentos da rotina deste berçário foram registrados em vídeo e, posteriormente, selecionados, recortados e transcritos, configurando-se, então, os episódios a partir dos quais desenvolvemos nossas análises.

O GRUPO ESTUDADO E O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DAS VIDEOGRAVAÇÕES

A pesquisa de campo foi realizada no Centro de Convivência Infantil (CECI) da UNICAMP, onde são atendidas crianças de 3 meses a 4 anos de idade. A creche possui 2 prédios, sendo um deles destinado ao atendimento de crianças de 18 meses a 4 anos e o outro apenas aos berçários.

O grupo de crianças e adultos, sujeitos da pesquisa, constitui um dos berçários e foi indicado pela própria direção da creche, em função dos critérios de idade das crianças e de maior disponibilidade das funcionárias para participar da pesquisa.

Este grupo é composto, em média, por 25 crianças, na faixa etária de 9 a 18 meses, e 9 adultos, dos quais 7 são recreacionistas, 1 auxiliar de enfermagem e 1 responsável por serviços gerais (que não fica continuamente no berçário).

Em função da própria dinâmica da creche (férias de funcionárias, escalas para folgas de meio período semanal, faltas eventuais), apenas 5 ou 6 destes adultos estão efetivamente presentes no berçário e, eventualmente, outras funcionárias da creche participam no trabalho com as crianças, em períodos determinados da rotina.

O grupo é periodicamente modificado, em função da transferência de crianças para outros grupos, conforme atinjam determinada idade. No entanto, o critério de idade não é rígido, ocorrendo muitas vezes a transferência de crianças com menos de 18 meses ou a permanência no grupo além desta idade. Considera-se também, para a transferência, alguns indicadores do desenvolvimento da criança, além de necessidades e limites funcionais da própria creche (como, por exemplo, o número de vagas existentes no grupo para onde serão transferidas as crianças).

Estas transferências são feitas aproximadamente a cada 3 meses e novas crianças integram o grupo à medida em que outras saem. Durante nosso contato com a creche, dois grupos de crianças foram transferidos - um deles, antes de iniciarmos as filmagens e outro, após 3 meses de filmagens. Em função desta dinâmica institucional, um número total de 45 crianças passaram pelo berçário durante o período em que coletamos os dados.

O espaço físico deste berçário é formado por um salão de aproximadamente 6,5 x 7,0 metros, dois quartos (reservados para o repouso das crianças), ligados ao local para troca e banho das crianças, e um banheiro para funcionárias.

O salão fica no centro do bloco, estando ligado aos quartos, um à direita e outro à esquerda, e possui duas saídas, uma para um corredor interno e outra para uma área externa. Neste salão estão dispostos os cadeirões para alimentação, uma pequena mesa utilizada pelas funcionárias para apoio de diversos materiais, duas mesinhas baixas e um canto com espelho e barra de apoio para as crianças. Além disto há uma caixa de brinquedos com bonecas, bolas, carrinhos, livrinhos de plástico e bichinhos de borracha.

Além deste bloco (salão, quartos e locais para banho), o grupo também se utiliza dos seguintes espaços externos: a) uma área contígua ao berçário, com canteiros (onde há plantas, cavali-nhos de pau e um tanque de areia coberto) ladeados por espaços cimentados, que permitem o acesso aos outros berçários; b) uma área em frente à creche, próxima à porta de entrada, formada por uma faixa cimentada e um espaço maior de terra (onde há plantas); c) uma área asfaltada (que era parte de um estacionamento), lateral ao prédio da creche, separada deste por um portão e cercada, onde há bancos de madeira.

O quadro da rotina do berçário é o seguinte:

8:15 às 8:45 h. - entrada e café da manhã

9:00 às 10:00 h. - repouso

10:30 h. - almoço

11:00 às 12:30 h. - visita das mães e banho

12:30 às 14:30 h. - repouso

15:00 h. - refeição

16:00 - banho

17:00 h. - saída

À exceção destes momentos de cuidados, alimentação e repouso, as atividades realizadas pelas crianças são, via de regra, não estruturadas. Elas andam e engatinham pelo salão, brincam com os brinquedos, com outras crianças ou com as recreacionistas. Às vezes há músicas gravadas ou cantadas pelos adultos, que algumas crianças acompanham com gestos e movimentos. E quando há tempo bom, as crianças podem ser conduzidas para uma área externa, onde permanecem brincando (os brinquedos do salão também são levados).

O REGISTRO DAS DINÂMICAS INTERATIVAS: AS VIDEOGRAVAÇÕES E TRANSCRIÇÕES

Para a coleta de dados, utilizamos, como recurso principal, a gravação em videoteipe de momentos do cotidiano do grupo estudado. No entanto, antes de iniciarmos as filmagens, realizamos algumas sessões de observação com o objetivo de estabelecer contato com as crianças e funcionárias e de conhecer a rotina deste grupo na creche.

Durante o período inicial de observação, nenhum registro foi feito para que pudéssemos estar mais livres para a interação com crianças e adultos, facilitando assim nossa inserção no grupo.

Em seguida, começamos a fazer alguns registros, durante o período de observação no berçário. As sessões de observação foram semanais, com duração de aproximadamente uma hora, em períodos do

dia alternados. Os objetivos destas sessões eram familiarizar os participantes da pesquisa com a presença de um observador registrando alguns acontecimentos; definir o melhor período do dia (manhã ou tarde) para as filmagens; e possibilitar a apuração de nosso olhar, definindo, ainda que de forma abrangente, as situações que seriam priorizadas no registro em vídeo.

As situações inicialmente registradas não foram sistematicamente analisadas, mas apenas submetidas a uma reflexão de caráter geral sobre as dinâmicas interativas, com o único objetivo de orientar o trabalho posterior de filmagem. Esta reflexão permitiu-nos, por exemplo, perceber que as situações em que as crianças falavam chamavam-nos muito mais a atenção, talvez em detrimento daquelas em que gestos e movimentos eram centrais. Pudemos também, a partir destes registros, tomar contato com a diversidade de aspectos da interação com que nos depararíamos: reações da criança à fala do adulto, interpretações do adulto sobre ações da criança, gestos da criança e do adulto, presença de objetos na interação, e relação entre crianças, entre outros.

Este período foi também muito proveitoso no sentido de colocar a pesquisadora em contato com o trabalho de extrair, em um grupo numeroso e dinâmico, algumas situações ligadas à problemática da pesquisa; a complexidade e dificuldade da observação sistemática em um ambiente "natural" e das opções que devem ser feitas quando se dirige o olhar.

As videograções foram realizadas durante um período de 7 meses, totalizando 32 sessões de filmagem, com duração de aproximadamente 40 minutos. Nas duas primeiras semanas, realizamos

duas sessões semanais para que, a partir da observação das fitas, pudéssemos corrigir e reorientar o trabalho de filmagem, principalmente em seus aspectos mais técnicos. A partir disto, as sessões passaram a ser semanais.

Durante as sessões, a filmagem foi feita continuamente. Isto significa que não foram registrados apenas determinados tipos de situação, à nossa escolha. A prioridade é dada para as interações entre adultos e crianças, mas como estas podem ocorrer/ocorrem a todo e qualquer momento, procuramos (quando não estamos focalizando uma determinada situação) manter um registro contínuo da dinâmica de crianças e adultos, em sua rotina. E é nesta dinâmica da rotina que emergem as situações sobre as quais preferencialmente focalizamos a câmera.

Algumas dificuldades foram encontradas no trabalho de filmagem. A primeira delas relaciona-se à redução da amplitude do olhar que ocorre no momento em que passamos a utilizar a câmera. O olhar do pesquisador torna-se muito mais dirigido/focado e perde, por vezes o que está acontecendo ao redor. Mas, por outro lado, é inegável o que o olhar ganha em profundidade, à medida em que a câmera registra minúcias muitas vezes imperceptíveis, no momento mesmo em que ocorrem. Outra dificuldade é, de certa forma, decorrente da primeira. As opções que o pesquisador tem que fazer ao dirigir o foco da câmera, fazem-no, muitas vezes, vacilar. Ao priorizar determinadas situações, outras inevitavelmente se perdem. Estas dificuldades, no entanto, puderam ser minimizadas com a experiência: aprende-se a manter um olho na câmera e o outro aberto para o que ocorre ao redor; aprende-se também a manter o

foco da câmera, vacilando o menos possível, para que não se percam duas situações interessantes, na intenção de não perder nenhuma delas.

Outras dificuldades, ao contrário, são mais difíceis de solucionar, à medida em que referem-se aos limites do próprio equipamento utilizado. Em virtude do número de crianças e da constante movimentação no berçário, não é possível utilizarmos microfone acoplado à câmera. Com isso, ocorre a captação (pelo microfone da câmera, que não é direcional) de muitos sons ao mesmo tempo, que acabam muitas vezes, se sobrepondo ao som da situação que está no foco. Além disso, nem sempre é possível focalizar ao mesmo tempo todos os participantes de uma situação, em função dos limites do foco da câmera. Procuramos, na medida do possível, diminuir estes problemas pelo manejo do próprio equipamento, o que não impede que o registro de algumas situações seja marcado por eles.

O trabalho de transcrição das videograções restringiu-se aos eventos que foram recortados na configuração dos episódios. Durante este trabalho, procuramos fazer descrições minuciosas de movimentos e de gestos, de forma a harmonizá-las com a transcrição da parte verbal dos episódios. Procuramos evitar que estas descrições dificultassem a leitura do episódio como um todo, já que um pequeno movimento, de poucos segundos, exige, às vezes, uma descrição relativamente extensa.

Outro ponto a se ressaltar é que, devido ao fato de a pesquisa não se centrar em interações diádicas, torna-se por vezes necessária a transcrição de vários movimentos simultâneos - são aqueles momentos, por exemplo, em que o adulto fala e gesticula e

crianças executam movimentos diferentes.

Logo, no trabalho de transcrição, procuramos dar conta das minúcias da dinâmica interativa da maneira mais adequada possível ao seu conjunto e ao seu ritmo. Para facilitar a leitura e compreensão dos episódios, optamos por distinguir crianças e adultos (cujos nomes foram substituídos por nomes fictícios), utilizando padrões gráficos diferentes: o nome dos adultos aparecerá sempre grifado, em nossas transcrições.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS EPISÓDIOS

O processo de recorte dos episódios para análise, implicou trabalhar a fundamentação teórica da pesquisa e observar as videograções por diversas vezes. Num primeiro momento de observação das videograções, elaboramos para cada fita um roteiro dos acontecimentos registrados, de forma que pudéssemos posteriormente localizar com facilidade as situações que nos interessassem. Em seguida, passamos a marcar no próprio roteiro aquelas situações que de alguma forma estavam relacionadas à problemática de nossa pesquisa (interações entre adultos e crianças, utilização de gestos ou palavras pela criança, utilização de gestos pelos adultos) e a observá-las mais demoradamente por diversas vezes. Apenas num terceiro momento, após várias observações das videograções, é que se iniciou o processo de recorte propriamente dito.

Isto porque, o recorte de episódios, conforme o entendemos, supõe um processo de pré-análise, sendo orientado pela perspectiva

teórica do pesquisador e pelos problemas da pesquisa e exigindo, portanto, múltiplas aproximações do material coletado.

Assim, o episódio, enquanto dado, é uma construção do próprio pesquisador, que se faz no jogo complexo entre a teoria e o material empírico, e configura-se como um recorte - a partir de determinado modo de olhar - do real.

Partindo de uma perspectiva teórica segundo a qual a significação emerge nas práticas sociais, temos tomado o episódio como uma instância de ocorrência destas práticas em que a significação se produz. É importante, no entanto, destacar que os episódios são recortes do fluxo das interações e das práticas sociais e, portanto, não esgotam em si mesmos a complexidade dos processos de significação. Procurar dar conta desta complexidade é tarefa para as análises.

Deste modo, não assumimos que os processos que identificamos em nossas análises, estejam dados, de modo inerente, no material empírico. Eles são, antes, o resultado de um trabalho teórico de interpretação deste material que, pela sua própria natureza, ultrapassa o empiricamente observável, possibilitando, ao mesmo tempo, uma re-elaboração da perspectiva teórica assumida e uma compreensão mais elaborada do real.

Vale lembrar que, para Vygotsky,

"Um método construtivo implica duas coisas: (1) ele estuda antes construções do que estruturas naturais; (2) não analisa, mas constrói um processo" (1989a: 55).

Nesta medida, temos tomado o episódio, fundamentalmente, como um lugar de construção de processos e de problematização de uma

série de questões emergentes a nível teórico.

Podemos dizer, então, que nossa primeira aproximação do conjunto dos episódios e os modos iniciais de organizá-los refletiu nosso próprio percurso de abordagem, compreensão e construção do problema da pesquisa. Do mesmo modo, a seleção e organização daqueles que serão apresentados neste trabalho são resultado deste percurso.

Destacamos um total de 14 episódios que serão analisados microgeneticamente, no decorrer deste trabalho. A sua inserção dentro de blocos temáticos determinados foi orientada por uma visão geral do conjunto dos episódios selecionados - a partir do "ponto de vista" de nossas elaborações teóricas - que permitiu-nos identificar em cada um possibilidades de leituras específicas.

PARTE II

CAPÍTULO 1

CONFIGURANDO PALAVRAS E GESTOS: OS MODOS DE PARTICIPAÇÃO DO ADULTO NA PRODUÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES

Assumindo, a partir das formulações de Wallon e Vygotsky, que a imersão da criança em um universo humano - cultural e simbólico - implica que suas ações são sempre inseridas pelos outros em um sistema de significação social, temos considerado que a investigação dos movimentos de produção de significação das ações do bebê envolve a análise dos modos de participação do outro nos processos de significação.

Ao discutir o desenvolvimento do gesto de apontar, Vygotsky afirma que:

"Inicialmente, este gesto não é nada mais que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objetivo, que desencadeia a atividade de aproximação (...) Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa mal-sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. Conseqüentemente, o significado primário daquele movimento mal-sucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde (...) é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações" (1984: 63-64).

Embora seja discutível se a explicação apresentada por Vygotsky chega a dar conta do processo de constituição do gesto de

apontar, parece-nos que as linhas básicas de sua argumentação podem ser tomadas como ponto de partida para a compreensão de como ações, movimentos, vocalizações da criança tornam-se significativos. Tal argumentação indica que a significação primeiro existe para outros e apenas depois para a criança e destaca, deste modo, o papel do outro na interpretação e na atribuição de sentido ao movimento da criança.

Mas, quais são os modos de participação do adulto nos processos de produção de sentido das ações da criança? O que ele interpreta? O que sustenta ou em que se baseiam suas interpretações? Afinal, o que é "interpretar", "atribuir sentidos"?

Tomemos, como ponto de partida para a discussão dessas questões, a análise de uma situação:

EPISÓDIO 1

As crianças acabaram de ser alimentadas. Elizandra e Luciana estão retirando-as do cadeirão. Elizandra está cantando e retira Natália (15m; 20d) do cadeirão. Coloca-a no chão e, com o corpo flexionado de frente para ela, segura suas mãos, balançando o corpo de Natália no ritmo da música.

Natália sorri e vira a cabeça de um lado para o outro, acompanhando o movimento do corpo.

Elizandra solta Natália e vai retirar outra criança do cadeirão.

Natália vira-se para trás e sai caminhando.

Neste exato momento, Luciana retira Gisele (13m; 5d) do cadeirão e coloca-a no chão, de forma que ela fica bem na direção para onde Natália caminha.

Natália encontra Gisele, segura suas mãos e começa a balançar o corpo de um lado para outro (Elizandra continua cantando).

Gisele fica olhando para Natália e depois vira a cabeça na direção de Luciana (que está de costas). Olha novamente para Natália e depois na direção de Luciana.

Natália pára de balançar o corpo e puxa devagar Gisele pelas mãos, andando de costas.

Gisele se deixa levar e olha, ora para Natália, ora na direção de Luciana e Elizandra.

Natália pára, balança o corpo mais uma vez (olhando na direção de Elizandra), solta a mão esquerda de Gisele e dá uma balançada no seu braço direito.

Elizandra: VAI DANÇÁ?

Natália troca a mão com a qual segurava a mão direita de Gisele, de modo que passa a segurá-la com a sua direita, e balança novamente o corpo.

Elizandra: DANÇA! (E continua cantando).

Natália começa a andar, de forma que ela e Gisele ficam girando de mãos dadas (apenas as mãos direitas).

Luciana: BALANCÊ!

Elizandra: BALANCÊ! VIRA PRA LÁ, VIRA PRA CÁ! VAMO POR UMA MUSIQUINHA AÍ.

As meninas continuam girando.

Elizandra liga o rádio e diz:

- Ó LÁ! Ó AS MULHERES DE AREIA. (referência à música que toca).

As meninas param e olham em direção à Elizandra, que dança.

Natália balança o corpo e volta a girar, ainda segurando Gisele pela mão.

Gisele fica parada, olhando Elizandra, até que o movimento de Natália, que ainda segura sua mão, obriga-a a virar-se. Gisele fica atrás de Natália e com a mão livre empurra as suas costas.

Natália vai para a frente, soltando a mão de Gisele.

Luciana: OPA!

Natália balança o corpo e os braços, junta as mãos na frente do corpo (ainda "dançando") e pára.

Elizandra: CABÔ (a música que tocava no rádio acaba).

Gisele vai fazer outra coisa e Natália ainda gira mais um pouco e depois sai em direção a outras crianças.

No início do episódio, Natália participa de um movimento dirigido por Elizandra, acompanhando-o, sorrindo e movimentando a cabeça. Quando Elizandra solta suas mãos, Natália caminha (aparen-

temente sem direção definida). Gisele é colocada em seu caminho e, nesse encontro fortuito, Natália repete com Gisele o movimento anterior, como se ele ainda "ecoasse".

Natália pára de balançar o corpo e seu movimento começa a ganhar novos contornos: ela puxa Gisele pelas mãos, andando de costas; depois volta a balançar o seu corpo e o braço direito de Gisele.

Elizandra pergunta: "Vai dançá?", interpretando o movimento das crianças, nomeando-o e atribuindo-lhe um sentido. O movimento continua se modificando: Natália troca a mão com a qual segurava a mão de Gisele e balança novamente o corpo. Mais uma vez Elizandra intervém (ao dizer: Dança! e continuar cantando), atribuindo à ação das crianças o estatuto de uma prática cultural determinada.

Natália e Gisele começam a girar com apenas as mãos direitas unidas e Luciana interpreta este movimento como um tipo determinado de dança ("Balancê!"). Elizandra confirma e expande a interpretação de Luciana. Ela diz "vira pra cá, vira pra lá" (embora as meninas girem apenas em um sentido) e liga o rádio, "adequando" a situação à interpretação que faz dos gestos das crianças. Além disso, Elizandra dança no ritmo da música que toca no rádio, executando ela própria um movimento semelhante ao de Natália (de balançar o corpo). Natália, ao vê-la dançando, volta a balançar o corpo e recomeça a girar com Gisele.

É interessante notar que em momento algum Gisele acompanha os movimentos de Natália. No início, ela deixa-se levar e olha, ora para Natália, ora em direção aos adultos. Depois, ela fica parada, mas o movimento de Natália obriga-a a virar-se. No final, Gisele

acaba empurrando Natália e libertando-se de suas mãos.

Isto levanta a questão sobre o que é ou não relevado pelo adulto nas suas interpretações dos gestos e dos sons das crianças. Estudos sobre a interação mãe-criança têm demonstrado que o adulto considera os elementos da situação concreta para poder responder às falas e aos gestos da criança, interpretando-os em relação com esta situação. No entanto, a análise desse episódio indica que os adultos destacam alguns aspectos da situação e "ignoram" outros.

Aqui, nenhuma das ações ou reações de Gisele é relevada pelos adultos em sua interpretação dos movimentos das meninas. Se os olhares, ou outras reações de Gisele são percebidos pelos adultos, eles não são destacados como elementos potencialmente significativos na interação; não são tomados como suporte para nenhuma interpretação explícita.

O mesmo movimento das crianças que foi interpretado como "dança" pelos adultos, poderia ter sido compreendido como uma espécie de "briga/desentendimento", se se destacasse a participação de Gisele como base para a interpretação.

Isto sugere que a interpretação do adulto não se baseia apenas no movimento das crianças. Quando Elizandra diz "Vai dançar?", interpretando o movimento de Natália, ela parece atribuir-lhe uma significação, a partir do contexto de sua própria ação. Não é apenas o gesto da criança de balançar o braço que suporta a sua interpretação, mas também o seu próprio movimento anterior, "dançando" com Natália e o fato de ela própria estar cantarolando.

Do mesmo modo, a fala de Luciana ("Balancê!") articula o movimento das meninas (de girar com as mãos direitas unidas) com a fala anterior de Elizandra, ampliando o sentido atribuído a este movimento, ao interpretá-lo como um tipo determinado de dança.

Assim, o contexto da ação e da fala dos próprios adultos é o que parece sustentar suas interpretações, levando-os a relevar, no movimento das crianças, os elementos que os aproximam da atividade de dançar. Isto implica "ignorar" outros elementos, como o modo de participação de Gisele e mesmo certos aspectos do movimento das meninas. Melhor dizendo, o fato de basear sua interpretação em um contexto significativo determinado conduz o adulto a atribuir o sentido de "dança" mesmo àquelas ações ou movimentos que poderiam - a partir de um outro olhar - ser considerados como contraditórios com sua interpretação.

Pode-se dizer, então, que há um modo de olhar, relacionado ao lugar social do adulto e à posição que ele ocupa na dinâmica interativa, determinando a interpretação que ele faz dos gestos da criança.

Nesta medida, parece-nos necessário aprofundar a investigação sobre o que determina e como se opera este "modo de olhar" na interpretação que o adulto faz das palavras e dos gestos da criança. Passemos, então, a uma outra situação na qual um adulto responde às palavras de uma criança, atribuindo-lhes significações determinadas.

EPISÓDIO 2

Marina está trocando Natália (14m; 04d)

Natália: MAMÃE! PAPAI!

Marina: MAMÃE FOI TRABALHÁ (começa a vestir Natália)

VIU?

MAMÃE FOI BAIÁ!

NÉ?

Sara entra. Marina conversa com ela.

Natália: COCÔ!

Marina: Ã?

Natália fala algo que, na gravação, não se ouve com nitidez.

Marina: CÊ FEZ COCÔ MESMO! (Vira-se para Sara que diz alguma coisa, enquanto olha para Natália sorrindo)

Sara: Ã?

Marina: ELA FEZ COCÔ.

Natália diz algo incompreensível.

Marina: NENÊ FEZ COCÔ.

Ao responder à enunciação "Mamãe! Papai!", que apresenta-se completamente aberta, em termos de possibilidades de sentidos, Marina expande/desdobra a fala da criança, situando-a e circunscrevendo-a, ao impor-lhe uma direção determinada.

Logo em seguida, a criança diz "cocô" enquanto está sendo vestida. Aqui, ao responder à criança, o adulto também delimita/circunscreve sua fala, atribuindo-lhe uma significação determinada ao relacioná-la a um fato que acabou de ocorrer.

As respostas do adulto, tanto num caso quanto noutro, fazem supor que a palavra enunciada pela criança refere-se a algo ou alguém determinado. Poderíamos, numa primeira aproximação, suspeitar que esta relação de referência, que estaria implícita nas palavras da criança, é o que possibilita a atribuição de sentidos pelo adulto.

Vygotsky afirma que

"muitas palavras (...) têm em parte o mesmo significado para a criança e para o adulto, especialmente as que se referem a objetos concretos do ambiente habitual da criança. Os significados dados a uma palavra por um adulto e por uma criança em geral 'coincidem', por assim dizer, no mesmo objeto concreto, e isso é suficiente para garantir a compreensão mútua" (1989: 52).

No entanto, é possível destacar, a partir deste episódio, que a interpretação do adulto parece basear-se em uma articulação entre a palavra da criança e a situação de sua ocorrência. A criança diz "mamãe" numa situação em que a mãe está ausente e o adulto responde que a "mamãe foi trabaiá". Ela diz "cocô", logo depois de ter as fraldas trocadas, e isto é interpretado como um comentário sobre um fato imediatamente anterior.

É interessante notar que, no início do episódio, a criança diz "mamãe" e "papai", mas apenas a primeira palavra é re-tomada pelo adulto em sua resposta à criança. Pode-se levantar, a partir disto, alguns questionamentos relativos tanto ao problema da possibilidade de existência de uma relação de referência sustentando a produção de sentido, quanto aos modos de articulação entre palavra e situação que fundamentam a interpretação do adulto.

Com relação ao primeiro ponto, podemos destacar que a relação de referência parece ser atribuída pelo adulto às palavras da criança, a partir dos sentidos que se produzem na interlocução. A palavra "papai" não é tomada como objeto de resposta pelo adulto e, portanto, não é interpretada/significada - a ela não se atribui nenhum sentido determinado. Isto indica que uma possível relação de referência, implícita na fala da criança não é suficiente para fundamentar a produção de sentido. Mais do que isto, parece-nos que, ao invés de uma relação de referência que sustenta a produção de sentidos na interlocução, temos aqui uma atribuição de referentes determinados à fala da criança que só se torna possível a partir desses sentidos.

Com relação à articulação palavra-situação, mais uma vez o nosso modo de olhar permite indagar - assim como na análise do episódio anterior - sobre o que é relevado pela interpretação do adulto, numa dada situação, e sobre o que a sustenta.

Aqui, é interessante destacar algumas nuances do movimento interpretativo do adulto, no que diz respeito aos modos de referência à criança que ele utiliza. Neste episódio, Marina refere-se à criança como você, ela e nenê, em um intervalo de poucos segundos, colocando-a em lugares/posições diferentes. Ao fazer isto, o adulto também se coloca em posições determinadas relativamente à criança. Dizendo "cê fez cocô", Marina atribui à criança o lugar de interlocutor, com quem ela fala, a quem ela responde. Quando diz "ela fez cocô", Marina parece responder ao outro adulto - aqui ela fala sobre a criança, que se torna objeto de seu discurso. E ao dizer "nenê fez cocô", revela-se uma

ambiguidade no modo de se referir à criança. A quem se dirige sua fala? A palavra "nenê" pode estar no lugar tanto de "ela" quanto de "você", embora difira das duas. Aparentemente, o adulto fala para a criança (responde a uma fala que não compreendemos na videogravação), mas em seu modo de referir-se a ela o "falar sobre" e o "falar com" se confundem.

Assim, o adulto fala com e sobre criança, recortando/circunscrevendo suas enunciações, atribuindo referentes e sentidos às suas palavras, mas também instaurando posições e lugares determinados. Pode-se dizer que sua interpretação não se limita à fala da criança, mas estende-se à situação como um todo, incluindo a participação da criança e a sua própria.

Isto nos leva a suspeitar de que há muito mais coisas em jogo - do que a "coincidência" em termos de referente entre palavra do adulto e da criança; ou do que a articulação entre palavra, referente e situação - sustentando a interlocução e fundamentando a interpretação do adulto.

É a partir desta suspeita que procederemos à análise do próximo episódio. Nele se apresenta uma situação bastante semelhante a esta, mas que traz alguns elementos que permitem uma leitura diferenciada no sentido de um aprofundamento na compreensão das questões levantadas.

EPISÓDIO 3

Sara está trocando Tamara (12m; 24d) e conversa com Marina e Elizandra.

Tamara: PAPAI! (baixinho)

PAPAI! (baixinho)

PAPAI!

Marina: PAPAI (...) (baixinho)

Sara: AH! TÁ UM NEGÓCIO COM O PAI QUE EU NUNCA VI!

PAPAI, PAPAI, PAPAI.

PAPAI DALI, PAPAI DAQUI.

É POUCO PRO PAPAI FICÁ TODO MELOSO!

Marina ri.

...

Tamara: VAVÁ, VAVÁ. (baixinho)

VAVÁ!

Sara: VOVÓ? (colocando Tamara sentada)

DEIXA A VÓ VÊ OCÊ CHAMÁ ELA DE VOO-VÓÓ!

CADÊ A VOVÓ?

NOSSA! COMO É QUE SERÁ NAQUELA CASA, HEIN?

Tamara: VAVÁ.

Marina: POR QUE?

Sara: AH, MINHA FILHA! A PRIMEIRA... PRIMEIRA, NÃO. É A SEGUNDA NETA.

Sara (para Tamara): A VOVÓ DEVE SER UM MELÔ!

Neste episódio, o adulto também parece atribuir referentes específicos às palavras da criança. Inicialmente, Marina repete a palavra papai e parece expandir, de algum modo, a fala da criança (não é possível compreender, na videogravação, o que o adulto diz neste momento).

Sara diz "Tá um negócio com o pai...", aparentemente dirigindo-se a Marina. Depois ela repete a fala da criança, enfatizando-a pela própria repetição e por acrescentar "papai dali, papai daqui". A palavra enunciada pela criança é tomada aqui como indicadora de sua ligação afetiva com o pai e de suas relações familiares. Ao dizer "É pouco pro papai ficá todo meloso", Sara parece dirigir-se à criança, comentando sobre o que imagina ser a reação do pai ao ouvi-la dizer "papai".

O mesmo tipo de movimento pode ser identificado em sua resposta à fala "vavá". O adulto comenta sobre uma possível reação da avó e, novamente, faz referência às possíveis relações familiares da criança ("Como é que será naquela casa, hein?" / "A vovó deve ser um melô!"). Também aqui o adulto interpreta a situação como um todo, o que sugere que a possível relação de referência, implícita na fala da criança é insuficiente para sustentar sua interpretação.

Aqui, o adulto, ao mesmo tempo em que atribui referentes e sentidos específicos às palavras da criança, interpreta o próprio fato de a criança enunciá-las. Falar e repetir "papai", assim como falar "vavá", indica ligações afetivas da criança e faz supor possíveis reações daqueles que são tomados como referentes destas falas - o pai e a avó.

Este modo de proceder à interpretação da fala da criança parece indicar que o adulto assume uma determinada orientação em relação a esta, a partir de elementos exteriores à situação atual. Há, em suas enunciações, elementos que possivelmente se ligam a suas experiências anteriores relacionadas às primeiras palavras da criança, especialmente ao valor cultural-afetivo de algumas delas.

Dito de outro modo, as enunciações do adulto parecem articular outras situações, outros discursos, outras vozes, ao incorporar perspectivas tão diversas, em relação à palavra da criança, quanto a sua própria, a da criança e a de seus familiares; ou seja, uma perspectiva culturalmente determinada.

De acordo com Bakhtin, esta articulação de vozes, de perspectivas constitui um aspecto essencial de toda enunciação.

Ele afirma que:

"Enunciações não são indiferentes umas às outras, e não são auto-suficientes; elas são conscientes de e refletem-se uma à outra. Esta reflexão mútua determina seu caráter. Cada enunciação é ocupada com ecos e reverberações de outras enunciações às quais ela está relacionada por uma esfera comum de comunicação falada" (Bakhtin, 1987: 91).

Assim, para Bakhtin, a significação de uma enunciação é sempre determinada pela sua interação com outras vozes (Wertsch, 1985b), e só pode ser compreendida a partir de outras enunciações concretas sobre o mesmo tema, de um conjunto constituído de opiniões, pontos de vista e julgamentos de valores (Bakhtin, 1987).

Este conjunto constitui, para Bakhtin, o contexto de toda enunciação, sendo que, de acordo com suas concepções, a idéia de

contexto refere-se não apenas às situações concretas, mas principalmente à perspectiva dos interlocutores, ao contexto discursivo e ideológico das enunciações.

De acordo com Bakhtin, a palavra do outro - ao ser compreendida - suscita sempre uma resposta (ou atitude responsiva) em seu interlocutor, resposta essa que a introduz em um novo contexto.

"Todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto - o contexto potencial da resposta" (Bakhtin, 1990: 94).

Assim, ao responder à fala da criança, o adulto a circunscreve, a partir de um dado contexto que determina sua compreensão/interpretação e, portanto, o próprio sentido desta fala.

No caso dos episódios 2 e 3, é possível, então, afirmar que não é a "coincidência" em termos de referentes que sustenta a interpretação do adulto e a produção de sentido, já que a compreensão da fala da criança pelo adulto implica sua inserção em um contexto determinado. Também a articulação palavra-situação concreta não é suficiente para explicar os modos como se opera a interpretação do adulto, já que a própria situação é sempre interpretada. Como é possível destacar, a partir do primeiro episódio (dança), a interpretação envolve um modo de olhar, uma orientação determinada em relação à situação. Os aspectos que são ou não relevados na interpretação parecem ser determinados pelo contexto significativo a partir do qual o adulto compreende o movimento das crianças.

A partir disto, podemos retomar a concepção de Vygotsky de que as primeiras palavras da criança "coincidem" com as do adulto em termos de referente e de que esta "coincidência" é o que garante a possibilidade de interlocução. É importante destacar que sua preocupação fundamental, ao discutir este ponto, relaciona-se ao problema da evolução dos significados das palavras. Com esta noção, Vygotsky procura demonstrar que, quando a criança começa a falar, as palavras ainda não têm para ela os mesmos significados que na linguagem adulta; ou seja, que ela ainda não se apropriou dos significados socialmente convencionais e que esta apropriação se fará apenas através da interação verbal com o adulto.

No entanto, nossas análises têm apontado que esta "coincidência" (se é que ainda pode ser chamada assim) não pré-existe ao movimento de produção das significações, que acontece nas dinâmicas interativas, já que, em nossa perspectiva, a significação não está na palavra enunciada. Além disso, não é possível reduzi-la a um acordo em termos de referentes. Mesmo o movimento interpretativo do adulto, não se limita à atribuição de um referente específico à palavra da criança. Conforme já apontamos, a interpretação envolve a circunscrição, o recorte da fala da criança, a partir de um contexto determinado, e é este movimento que parece fazer com que a palavra do adulto e da criança acabem por "coincidir".

Uma vez que para Vygotsky, a evolução do significado da palavra ocorre no processo de interação verbal e que este, primeiro existe para os outros antes de existir para a criança, podemos considerar que a interpretação pelo adulto das produções

vocais e gestuais da criança, a partir de contextos significativos determinados, é fundamental no processo de apropriação dos significados socialmente convencionais.

É este processo de apropriação que passaremos a focalizar, procurando destacar suas relações com os movimentos de produção de significação que ocorrem no interior das dinâmicas interativas.

CAPÍTULO 2

A CONVENCIONALIZAÇÃO DO GESTO E DA PALAVRA: MOMENTOS DE ESTABILIZAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES

Falar em produção de significações numa relação essencialmente assimétrica, em termos da forma de inserção na cultura de cada um de seus participantes, acaba por tornar inevitável o enfoque do pesquisador nos modos de participação do adulto.

Analisamos, até aqui, que o adulto, a partir do lugar social que ocupa, destaca e dimensiona as produções vocais e gestuais da criança, dentro de contextos discursivos significativos no âmbito das práticas culturais das quais participa. Deste modo, ele acaba por circunscrever significações possíveis, de modo a torná-las pertinentes e adequadas a contextos determinados.

Pouco dissemos, até agora, sobre os modos de participação da criança na produção de significações. Considerando seu lugar de membro inexperiente ou pouco experiente de um dado grupo cultural, a apropriação dos significados socialmente convencionais é, aparentemente, o modo fundamental desta participação.

Para explorar melhor esta questão, comecemos por analisar um conjunto de quatro episódios, em que uma mesma emissão sonora da criança, assume sentidos diversificados. Focando ainda na interpretação do adulto, tomaremos este conjunto de episódios como

instância para a problematização sobre a complexidade do processo de apropriação pela criança dos significados socialmente convencionais.

EPISÓDIO 4

Marina está trocando Natália (15m; 04d) coloca-a sentada sobre o trocador.

Natália: A BUA! A BUA! (Olhando para o lado).

Marina: SUA BURRA É OCÊ! (Natália inclina o corpo para o lado e pega o pente que está sobre o trocador).

- EU NÃO SOU BURRA. CÊ É BURRA? (Natália vira-se para Marina).

- CÊ TAMBÉM NÃO É BURRA, CÊ É INTELIGENTE!

Natália ri, olhando para o rosto de Marina.

Marina: VOCÊ É INTELIGENTE! VOCÊ NÃO É BURRA!

EPISÓDIO 5

As crianças estão sentadas nos cadeirões, esperando para serem alimentadas. Natália (15m; 04d) olha para os lados e mexe-se na cadeira.

Natália (enquanto movimenta lentamente a cabeça da esquerda para a direita, dirigindo seu olhar para o alto): BUA!

BUUAA!

BU...

Sara (voz): NATÁLIA! NATÁLIA! NÃO PODE FALAR ASSIM, VIU, NATÁLIA! A SUA MÃE FICOU BRAVA COM VOCÊ OUTRO DIA.

Natália fica parada com a mão na boca.

EPISÓDIO 6

Elizandra está trocando Natália (15m; 07d) e, ao lado, Sara fala com Tamara (12m; 24d).

Sara: SAROU O DENTE? (olhando para Tamara)

- DEIXA EU VER. (examinado a boca de Tamara)

- IH! RASGOU MAIS UM!

Elizandra: A BIA QUE TÁ MAUS, HEIN?

Sara: AI, TADINHA!

Marina (que está trocando outra criança): PRECISA PASSAR NENÊ-DENTE.

Elizandra (para Natália): CHAMA A BIA.

Natália: BUA!

Elizandra: BIA!

EPISÓDIO 7

Bernadete está com as crianças no salão.

Bernadete: (...)

CADÊ A BIA?

CADÊ A BIA?

Raquel (15m; 10d) olha em direção a Bia (15m; 10d).

Natália (15m; 13dd): BUA!

- BUA! (batendo uma palma).

Em cada um destes quatro pequenos episódios, um mesmo som emitido por Natália, recebe uma interpretação diferente, feita por adultos diferentes.

No primeiro, enquanto fala, Natália olha para o lado, aparentemente interessada no pente, que ela pega logo a seguir. Marina atribui à sua fala o sentido de uma "ofensa" (sua burra), à qual ela responde prontamente, retrucando "sua burra é ocê".

No segundo, Natália parece exercitar o som: movimenta a cabeça sem olhar para pessoa ou objeto determinado; modifica a entonação e a duração do som, alongando sua emissão. Sara interrompe-a com uma repreensão e sua fala traz implícito o sentido que atribui à fala de Natália.

No episódio seguinte, a mesma fala de Natália ocorre em uma situação em que Sara, Elizandra e Marina conversam sobre uma outra criança - a Bia. Elizandra dirige-se a Natália, dizendo "chama a Bia!", ao que ela responde "bua". A fala da criança é, neste

episódio, interpretada, aceita e confirmada como uma resposta à enunciação anterior de Elizandra.

No último episódio, Natália diz "bua" numa situação em que, novamente, um adulto refere-se a Bia, mas sua fala não chega a ser reiterada ou explicitamente interpretada pelo adulto.

Pode-se notar que, nos dois primeiros episódios, Marina e Sara parecem atribuir o mesmo significado à fala de Natália. No entanto, enquanto Sara a repreende, Marina responde-lhe tomando sua fala como sendo dirigida e referindo-se a ela (Marina). O mesmo som parece, portanto, assumir sentidos diferentes nestas duas situações.

A semelhança sonora entre "bua" e "burra" parece servir de suporte para a interpretação dos adultos, enquanto outros elementos da situação são aparentemente ignorados. Na primeira situação, Natália olha para o pente e não para Marina. Na segunda, seu olhar não se dirige a ninguém (nem a objeto algum) e não há outros elementos que pudessem sustentar a compreensão de sua fala como "burra".

No terceiro episódio, também há uma semelhança sonora entre a fala de Natália e o nome Bia. Mas, além disso, sua fala ocorre em uma situação de "resposta" à fala do adulto. Aqui a semelhança sonora pode ter provocado a resposta de Natália, enquanto a interpretação de Elizandra parece articular esta semelhança ao contexto de suas próprias falas anteriores. É interessante notar que Sara e Marina (participantes dos episódios anteriores) também estão presentes nesta situação, mas não chegam a interpretar a fala de Natália.

No último episódio, novamente Natália parece relacionar os sons "bia" e "bua". Sua fala aparece como uma réplica à pergunta "Cadê a Bia?" e, nesta medida, apesar de não ter sido relevada pelo adulto, configura-se como uma fala significativa.

Pode-se notar que, em cada um desses momentos, a produção vocal da criança é destacada e delineada pelo adulto (ou em relação à sua fala anterior), a partir de contextos significativos distintos.

No primeiro momento, embora tomado como uma "ofensa", "bua" é algo que pode ser dito, repetido e replicado. O adulto assume o lugar daquele a quem a fala da criança se dirige e é a partir daí que a responde, atribuindo-lhe um sentido determinado. Inicialmente, o adulto "devolve a ofensa" à criança, articulando suas enunciações no terreno do desacordo com a fala da criança. Em seguida, o adulto parece assumir uma outra posição, um outro lugar - que já não é mais daquele que foi ofendido - a partir do qual ele parece tentar reparar sua réplica "ofensiva", desdizendo-a.

No segundo momento, o mesmo som é algo que não pode ser dito. O adulto não assume a fala da criança como sendo dirigida a ele e parece compreendê-la a partir de algum comentário anterior da mãe da criança. Sua resposta parece ser articulada a partir do lugar daquele que deve corrigir, orientar, regular o que é dito pela criança. Aqui, a oposição - diferentemente do momento anterior - não é em relação ao que a criança diz, mas ao fato de dizê-lo.

Já nos dois últimos momentos, a produção vocal da criança assume uma significação totalmente distinta dos momentos anteriores, à medida em que ela se articula ao contexto do

anteriormente dito pelo adulto. É interessante destacar que, nestas duas situações, é possível ler indícios de modos de participação ativa da criança na produção de sentido, à medida em que o estatuto de réplica/resposta à fala do adulto implica a configuração de sua produção vocal como significativa.

Este conjunto de momentos distintos evidencia a não-linearidade da produção de sentidos. Embora articulados, seja pela interpretação do adulto ou pela relação que a criança estabelece entre os sons "bia" e "bua", em cada um deles os sentidos da produção vocal da criança são determinados por diferentes contextos significativos. A questão que aqui se coloca refere-se ao problema de como a criança chega a se apropriar dos significados socialmente convencionais, considerando-se a multiplicidade de sentidos que sua fala assume em função dos diferentes contextos em que se insere.

Conforme já apontamos, tanto para Bakhtin quanto para Vygotsky, a criança apropria-se das palavras na interação verbal com os adultos, no contexto de enunciações concretas.

Vygotsky considera que, no início do processo de aquisição da linguagem, a palavra é um complexo significativo, uma vez que a criança utiliza palavras isoladas, mas que funcionam como frases completas ou, como diria Bakhtin, enunciações completas. Apenas à medida em que a linguagem se desenvolve, a criança passa a utilizar unidades semânticas delimitadas.

Estas considerações aproximam-se da discussão a que procede Bakhtin sobre a palavra onisignificante, comum a alguns povos primitivos que designam manifestações diversas por meio de uma

única e mesma palavra. De acordo com Bakhtin, tal palavra não tem praticamente significado - é um tema puro. Sua significação é inseparável da situação concreta em que é enunciada e, portanto, é diferente a cada vez, conforme a situação da enunciação.

Bakhtin afirma também que

"à medida que a linguagem se desenvolveu, que o seu complexo de estoques sonoros aumentou, as significações começaram a se estabilizar segundo as linhas que eram básicas e mais frequentes na vida da comunidade para a utilização dessa ou daquela palavra" (Bakhtin, 1990: 130).

É interessante notar que, tanto no caso das primeiras palavras da criança, quanto na palavra onisignificante dos primitivos, há, segundo os autores, um predomínio do sentido/do tema sobre o significado. Neste ponto, é bom lembrar que o sentido, para Vygotsky, ou o tema, para Bakhtin, são formações complexas e dinâmicas que se relacionam às condições de interlocução e se modificam de acordo com diferentes contextos. Já o significado é o elemento estável, aquele que permanece constante entre contextos. Este nunca é diretamente acessível à criança, sobretudo se considerarmos que ela sempre se apropria das palavras no contexto de enunciações concretas.

Se a palavra da criança é inicialmente um complexo significativo e, portanto, sua significação vincula-se estreitamente ao contexto de sua enunciação, como a criança chegará a dominar unidades semânticas delimitadas - os significados convencionais das palavras?

Wertsch apresenta algumas contribuições interessantes para a discussão sobre o problema da apropriação pela criança das significações convencionais, ao tratar das relações linguagem-contexto, a partir do referencial vygotskiano.¹ Ele identifica nas formulações de Vygotsky o reconhecimento da existência de duas tendências opostas na organização da linguagem humana.

"De um lado, a linguagem tem um potencial para ser usada na reflexão abstrata, descontextualizada. Esta premissa está implícita em sua análise do desenvolvimento dos conceitos, da categorização e do raciocínio científico e silogístico. No desenvolvimento destes aspectos de sua pesquisa, ele focalizou o potencial para descontextualização na linguagem, especialmente a descontextualização do "significado". De outro lado, há uma face da organização linguística que é enraizada na contextualização. Em conexão com isso, Vygotsky introduziu a função indicativa da fala e estudou os modos nos quais a estrutura e interpretação de signos linguísticos depende de suas relações com o contexto em que eles aparecem. Este aspecto de sua análise semiótica provê as bases para sua concepção da fala interna e de sua noção de sentido" (Wertsch, 1985: 95).

Pode-se entender que, para Wertsch, o processo de desenvolvimento dos significados das palavras explica-se, no quadro vygotskiano, pela crescente descontextualização do funcionamento semiótico. Assumindo que, para Vygotsky, a função original da fala é indicativa (organização linguística

1

Estamos nos referindo a seu texto *Vygotsky and the social formation of mind*, no qual, do nosso ponto de vista, é possível identificar preocupações semelhantes às nossas, embora as perguntas que o autor se coloca e o modo de encaminhá-las difiram, em muitos aspectos, daqueles apreentados neste trabalho.

contextualizada), Wertsch supõe que a transição para o nível simbólico da linguagem implica um processo de descontextualização do funcionamento semiótico. É nesta perspectiva que, segundo o autor, pode-se compreender a abordagem de Vygotsky sobre o desenvolvimento do significado da palavra e do conceito.

Neste ponto, parece-nos necessário examinar como Wertsch compreende a noção de contexto. Ele identifica, no interior das formulações de Vygotsky, dois tipos distintos de contexto: linguístico e extra-linguístico. Este último seria composto de objetos, ações e eventos não-linguísticos, que estão espaço-temporalmente co-presentes com a palavra. Já o contexto linguístico é aquele em que a linguagem serve como seu próprio contexto. De acordo com Wertsch, na maior parte das vezes, Vygotsky se refere especialmente ao contexto linguístico imediato da palavra.

Nesta perspectiva, os conceitos (e os significados das palavras) aparecem como um modo descontextualizado de funcionamento da linguagem, porque implicam relações signo-signo que são constantes entre contextos. No entanto, se o contexto linguístico se define como o acima apontado, parece-nos complicado admitir a existência de relações signo-signo descontextualizadas. No caso dos conceitos, por exemplo, pode-se dizer que a linguagem serve como seu próprio contexto, à medida em que eles se caracterizam por relações com outros conceitos (relação signo-signo). Wertsch argumenta, no entanto, que, neste caso, pode-se falar em descontextualização porque as relações signo-signo permanecem constantes entre contextos.

Mas este argumento da constância entre contextos também nos parece relativo por, pelo menos, duas razões. Primeiro, porque para Vygotsky os conceitos e os significados das palavras, enquanto formações históricas (e no desenvolvimento do indivíduo) estão em constante transformação. Além disso, a generalização - característica fundamental do significado - é entendida como "*a desconexão das estruturas tangíveis e a conexão nas (estruturas) do pensamento, nas do sentido*" (Vygotsky, 1991: 131). Compreende-se, então, que os conceitos se caracterizam por uma independência em relação ao contexto espaço-temporal ou extralinguístico, mas não em relação ao contexto linguístico.

Em segundo lugar, parece-nos possível ampliar a noção de contexto linguístico, no quadro das formulações vygotskianas, incorporando as contribuições de Bakhtin a este respeito. O próprio Wertsch vê na noção de contexto uma via de aproximação entre as perspectivas dos dois autores, já que alguns comentários de Vygotsky sugerem uma compreensão implícita de que o conjunto de textos que constitui a estrutura simbólica de uma cultura pode constituir o contexto mais geral de um enunciado e contribuir na determinação do sentido (Wertsch, 1985b).

Podemos acrescentar, ainda, que certos pontos da argumentação de Vygotsky, ao discutir as características da fala interna, são compatíveis com a perspectiva bakhtiniana sobre contexto e sobre seu papel na determinação do sentido. Um primeiro ponto é a compreensão de Vygotsky sobre a inflexão ou entonação como reveladora do "*contexto psicológico no qual uma palavra deve ser apreendida*" (1989: 123). Outro, é a sua afirmação de que nenhuma

análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido sua base afetivo-volitiva. Ou seja, há, para Vygotsky, um contexto psicológico, uma base afetivo-volitiva que participa da determinação do sentido de toda enunciação e que ultrapassa os limites de um contexto linguístico imediato.

Assim, se assumimos que a noção de contexto, tal como formulada por Bakhtin, é compatível com as concepções de Vygotsky, um conceito será diferente em cada contexto em que se insere².

No caso do significado da palavra, é importante lembrar que, tanto para Vygotsky quanto para Bakhtin, ele não passa de uma potencialidade que só se realiza em enunciações concretas. Embora ele seja o elemento estável/constante da significação, supor que esta estabilidade decorra de um processo de descontextualização é, do nosso ponto de vista, dar ao significado uma existência independente do sentido ou do tema.

Bakhtin discute esta questão ao problematizar os procedimentos utilizados pelos linguistas - da tendência que ele denomina "objetivismo abstrato" - de extrair uma determinação descontextualizada, a partir do alinhamento de contextos possíveis, para "encerrar a palavra num dicionário".

Em sua perspectiva, a estabilização da significação não se faz fora de todo contexto, uma vez que os diferentes contextos em que aparece uma palavra não estão num mesmo e único plano. Ao

² Neste ponto vale lembrar que é bastante conhecida a dificuldade de se precisar determinados conceitos, em certas áreas de conhecimento, em que diferentes perspectivas teóricas co-existem. Aliás, este parece ser exatamente o nosso caso, no que tange ao problema da significação.

contrário, "encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto" (1990: 107).

Assim, se a estabilização das significações se faz no contexto das enunciações e se os contextos não estão simplesmente justapostos, pode-se dizer que a apreensão dos significados convencionais pela criança não pode ser tomada como um processo de descontextualização, mas parece supor interação, conflito e contradição entre contextos.

O que, então, pode ser compreendido por "estabilização das significações"?

Vejamos mais um episódio.

EPISÓDIO 8

Lena coloca uma almofada no chão, encostada na parede e senta-se sobre ela. É rodeada por Natália (15m; 6d), Taís (16m; 11d) e Jonathan (16m; 17d). Estica as pernas para a frente. (Neste momento Sara começa a chamar as crianças para sair do salão para a área externa.)

Taís se aproxima e Lena coloca-a no seu colo. Jonathan está ao seu lado e Lena o faz sentar-se sobre seu joelho.

Lena: "AI!" (No momento em que Jonathan senta.)

Natália: "AI!" (Olhando para Lena e se afastando.)

Thamara (13m; 23d), que está um pouco afastada, diz:

- "AI!" //

- "AI!" (Aproximando-se de Lena.)

Quando Thamara chega ao seu lado, Lena diz: "AI!"
(olhando para Thamara)

Thamara começa a dar tapinhas em Lena. Bia, que está por perto, olha, aproxima-se e começa também a dar tapinhas em Lena.

Lena: "AI!" (Balançando a cabeça.)

- "AI, AI, AI, AI!"

Bia e Thamara param e olham para Lena. Bia se afasta e Thamara tenta dar outro tapa em Lena.

Lena: "AI, AI, AI, AI!"

Uma criança: "AI!"

Thamara dá tapinhas em Lena mais uma vez.

Lena: "AI, AI, AI, AI!"

Outra criança: "AI, AI! AI, AI! AI, AI!"

(Durante este episódio as crianças estavam saindo do salão.)

O primeiro "ai" dito pelo adulto, quando Jonathan senta em seu joelho, pode ser tomado como uma expressão de dor ou desconforto. Este "ai" ecoa de diferentes modos entre as crianças, instaurando uma nova dinâmica interativa entre os participantes da cena. Natália diz "ai" enquanto se afasta; Thamara diz e repete "ai", aproximando-se da cena.

Aqui, instaura-se uma espécie de jogo mimético - que permanece nos limites entre os gestos de acompanhamento e os gestos propriamente imitativos (Wallon, 1979). Lena entra neste jogo, repetindo/respondendo/imitando as crianças. Thamara responde a este novo "ai" com um gesto de "dar tapas", no que é seguida/imitada por Bia. O gesto da criança articula-se à expressão de dor/desconforto do adulto, instaurando um novo jogo - já não mais mimético - onde gesto e palavra³, criança e adulto se alternam e se complementam. Neste jogo, a palavra transforma-se, ganha novos contornos e impregna-se de outros sentidos. A entonação, o ritmo e a frequência modificam-se e a palavra "ai", transformada, condensa múltiplos sentidos: dor, desconforto, eco, jogo ou reprovação/protesto (na brincadeira).

Mas a palavra parece ainda tornar-se um foco de atenção em si mesma, quando ela ecoa no burburinho e na agitação das crianças que se movimentam deixando o salão. A palavra "ai" condensa sentidos que circulam na dinâmica interativa, mas também expande-se/difunde-se entre outros que não participam diretamente da cena.

A palavra pode, então, ser tomada, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, como produto da interação entre interlocutores.

³ Estamos aqui atribuindo à interjeição "ai" o estatuto de palavra, à medida em que apresenta-se como um som articulado e significativo.

"... toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor". (Bakhtin, 1990: 113).

Deste modo, a significação pertence à palavra apenas enquanto traço da relação entre os interlocutores, implicando, então, um processo de compreensão ativa, uma resposta à palavra do outro.

No caso do nosso episódio, a significação se produz num movimento em que expressão de dor, eco, gesto, jogo, novo eco se articulam/encadeiam e no qual a palavra se configura, assumindo múltiplos sentidos.

Inicialmente, ao ser repetida por Natália e Thamara, a palavra - expressão de dor ou desconforto - transforma-se em seu próprio eco. Depois o gesto de Thamara - suscitado pela palavra - é interpretado pelo adulto como um convite ao jogo, à brincadeira. Ao enunciar novamente a palavra "ai", agora em resposta ao gesto de Thamara e num novo ritmo e entonação, o adulto atribui um sentido a este gesto.

É interessante notar, que o gesto da criança (assim como a repetição da palavra) é também uma resposta à palavra do adulto que, enquanto tal, parece conferir-lhe uma significação determinada. O gesto é, portanto, suscitado e significado pela palavra, ao mesmo tempo em que atribui-lhe sentido.

Na perspectiva de Bakhtin, conforme já mencionamos, toda resposta - ao concordar, discordar, complementar ou, até mesmo, silenciar - introduz a palavra do outro em um novo contexto.

No episódio analisado, o eco/repetição e o gesto introduzem a palavra - inicialmente expressão de dor - em novos contextos,

transformando-lhe o sentido. Primeiro, a palavra parece ser colocada em uma dimensão lúdica, ao ser repetida pelas crianças aparentemente sem outro motivo que a própria repetição. Ao entrar neste jogo mimético - também repetindo a palavra "ai" ao dirigir-se a Thamara - o adulto aceita/confirma as respostas da criança.

Com o gesto de Thamara, o jogo passa a ser mais definido. Criança e adulto se alternam; gesto e palavra se articulam. A palavra é colocada em um contexto em que se simula uma situação de bater e reclamar (dor/protesto), situação na qual, em nossa cultura, a palavra "ai" pode aparecer. É possível, também, que este contexto em que a palavra é inserida seja uma brincadeira comum entre criança e adulto.

Já afirmamos que, para Bakhtin, as significações estabilizam-se segundo as linhas básicas de utilização temática da palavra e que, para Vygotsky, os significados das palavras da criança evoluem de acordo com os significados da linguagem adulta.

Se considerarmos que, para Bakhtin, o tema é *"um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução"*, a idéia de "linhas básicas de utilização temática" parece implicar a existência de contextos possíveis para a utilização apropriada da palavra. Ao discutir o modo de apreensão das formas linguísticas pelos falantes, ele afirma que:

"O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às

condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo variável e flexível" (Bakhtin, 1990: 92-93).

Em sua perspectiva, mesmo nas fases iniciais da aquisição da linguagem, a compreensão da palavra envolve a apreensão da orientação que lhe é conferida por este contexto. Isto porque, *"na prática viva da língua, a consciência ... nada tem a ver com um sistema abstrato ... mas com a linguagem no sentido dos contextos possíveis de uso de cada forma particular" (Bakhtin, 1990: 95).*

Vygotsky, ao discutir a formação dos conceitos científicos, afirma que as crianças adquirem novos conceitos sempre a partir do contexto linguístico geral. Para ilustrar/enfatizar este ponto, ele refere-se às experiências de Tolstói no ensino da linguagem literária a crianças camponesas, inicialmente através da tradução desta para vocabulários mais próximos à criança. Vygotsky aponta que este procedimento, nas palavras do próprio Tolstói, *"é tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis do equilíbrio" (apud Vygotsky, 1989: 72).*

Ao contrário,

"Quando ela ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma idéia vaga do novo conceito: mais cedo ou mais tarde ela... sentirá a necessidade de usar essa palavra - e uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem" (id. ib.).

Assim, a apropriação das palavras e dos significados socialmente convencionais pela criança parece implicar a apreensão de sua relação com os contextos em que elas aparecem.

Retomando Vygotsky e Bakhtin, podemos destacar que o modo apropriado de utilização da palavra é o início do processo de evolução do significado e que na apreensão de uma forma linguística o que importa ao locutor é aquilo que a torna adequada às condições de uma dada situação concreta.

Neste sentido, em nosso episódio, o gesto de "dar tapas" pode ser tomado como um momento de estabilização das significações que se produzem na dinâmica interativa, como um movimento de apropriação dos significados convencionais. O gesto de Tamara revela-se apropriado/adequado ao contexto de sua emergência. Revela ainda uma compreensão da palavra "ai" que também pode ser considerada adequada, já que a introduz em um contexto socialmente possível de ocorrência.

É importante destacar que a palavra do adulto parece ter um papel fundamental na configuração do gesto da criança como um momento de estabilização das significações, ao sustentar o sentido que se produz em sua articulação com o gesto.

A criança "dá tapas" e embora a emergência deste gesto já se relacione com a palavra "ai", é apenas quando o adulto responde ao gesto ("ai, ai, ai, ai") que o jogo de bater e reclamar se estrutura, introduzindo o gesto em um contexto significativo sob o prisma social.

Nos episódios 4 e 5, em que a criança diz "Bua", também seria possível afirmar que há uma certa adequação de sua fala às condições da situação de interlocução, uma vez que a interpretação do adulto, ao introduzir a fala da criança em um contexto discursivo determinado, acaba por torná-la apropriada, do ponto de

vista social, a contextos que são completamente distintos.

No entanto, nestes episódios, não há indícios de que a criança tenha se apropriado - como ocorre com o gesto de Tamara - das significações produzidas na interlocução com o adulto.

Poderíamos dizer, então, que a ocorrência de momentos de estabilização das significações implica a apropriação pela criança de uma palavra (ou gesto) que seja adequada às condições concretas de interlocução. Ou seja, no jogo interativo com o adulto, e a partir de suas interpretações, constitui-se um núcleo de estabilização das significações, um movimento de apreensão pela criança dos significados convencionais, à medida em que ela "torna próprio" (apropria-se de) algo que é "pertinente/apropriado" do ponto de vista de seu grupo social.

Esta idéia de "apropriação" (Smolka *et al.*, 1994), no duplo sentido de "pertinência" e "propriedade", implica a multiplicidade de sentidos possíveis - em função da diversidade de contextos possíveis de uso de cada palavra ou gesto particular - no movimento de apreensão pela criança dos significados convencionais.

Implica, ainda, modos de participação ativa da criança na produção de sentidos. Tornar próprio e pertinente um gesto ou palavra, numa dada situação de interlocução, é um movimento interior ao próprio processo de produção de sentidos. Ou seja, a criança apreende a unicidade da palavra, a partir de sua participação na produção de significações; ela apropria-se da palavra viva - múltipla e uma - no contexto de enunciações concretas.

CAPÍTULO 3

MOVIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DA PALAVRA E OS RECORTES DE "COISAS NO MUNDO"

Considerando que, na perspectiva vygotskiana, o mundo da experiência é recortado/categorizado de acordo com as significações que se produzem na interação verbal, procuraremos explorar, neste capítulo, algumas relações entre as dinâmicas de produção de sentido, que temos abordado até aqui, e os modos pelos quais a experiência da criança vai se organizando.

Ao discutir o desenvolvimento dos conceitos, Vygotsky demonstra que as primeiras palavras da criança podem assumir uma diversidade de significados, que não correspondem aos significados da linguagem adulta constituída, e procura relacionar esta diversidade ao processo psico-lógico de agrupamento/organização dos objetos, subjacente à utilização das palavras pela criança.

É interessante tomar como exemplo a análise que ele faz da utilização da palavra "au-au", por uma criança de aproximadamente 12 meses, para indicar diferentes objetos. Para Vygotsky (1989), alguns atributos específicos dos objetos nomeados como "au-au", percebidos pela criança, são o critério para agrupá-las sob a mesma palavra. Ele considera que a criança relaciona estes objetos, de acordo com o princípio de complexos associativos e imagens sincréticas. Um complexo associativo é estabelecido a

partir de qualquer relação entre objetos percebida pela criança, seja de similaridade, contraste ou simples proximidade espacial. Uma imagem sincrética é a aglutinação de um "conglomerado vago e sincrético de objetos isolados", resultante de uma tendência a compensar a insuficiência de conexões objetivas por uma abundância de conexões subjetivas (cf. p. 51).

Assim, a diversidade de significados das primeiras palavras da criança é explicada pelo estabelecimento de elos associativos entre coisas não relacionadas objetivamente, e por uma extensão difusa e não direcionada do signo. O ponto de partida para este tipo de organização é, então, a percepção pela criança de determinadas propriedades dos objetos.

No entanto, o próprio Vygotsky afirma que a apreensão dos objetos pela criança não se faz na sua relação direta com o objeto, mas é sempre mediada pelo outro e pela linguagem. Isto implica que tal apreensão é sempre culturalmente orientada.

Nesta perspectiva, as análises de Vygotsky, acima apresentadas, parecem insatisfatórias e insuficientes, à medida em que se detêm na relação da criança com os objetos, sem focalizar a participação do outro e deslocando a linguagem de seu lugar nas dinâmicas de interlocução.

Isto nos leva a colocar o problema dos modos de apreensão e organização dos objetos que se operam no interior das dinâmicas interativas entre adulto e criança, considerando que, para esta última, sentidos e palavras apenas começam a se constituir.

Tomando como ponto de partida a discussão sobre as primeiras palavras infantis e a relação palavra-objeto, destacamos, para

análise, uma situação em que, na interação com o adulto, a criança "nomeia" um objeto determinado.

EPISÓDIO 9

Elizandra está sentada no chão com Otávio (10m; 01d) no colo e rodeada de crianças.

Natália (14m; 07d) aproxima-se trazendo um boneca.

Natália: A NENÊ!

Elizandra: NENÊ!

Elizandra pega a boneca, encosta no rosto e canta: Nana-nenê! (dando tapinhas na boneca).

Elizandra devolve a boneca para Natália.

Natália: PAPAI... (cantando e dando tapinhas na boneca).

Elizandra balança afirmativamente a cabeça.

Elizandra: QUE A CUCA VEM PEGÁ! (cantando)

Elizandra: PAPAI FOI NA ROÇA, MAMÃE NO CAFEZAL (cantando).

Natália continua dando tapinhas na boneca, balançando o corpo de um lado para o outro e olhando para Elizandra.

Elizandra: BICHO-PAPÃO... (cantando).

Neste episódio, a criança "nomeia" o objeto ao entregá-lo ao adulto. Isto pode ser tomado como a configuração de um movimento de estabilização das significações, já que a criança revela ter se apropriado de uma palavra, em um contexto considerado socialmente

adequado/pertinente.

Conforme já mencionamos, para Vygotsky, este modo apropriado de utilização das palavras é apenas o início do desenvolvimento do significado da palavra. Esta compreensão articula-se à sua perspectiva sobre as primeiras palavras da criança:

"A princípio só existe a função nominativa; e, semanticamente, só existe a referência objetiva; a significação independente da nomeação e o significado independente da referência surgem posteriormente e se desenvolvem ao longo de trajetórias que tentamos rastrear e descrever" (1989: 112).

Tal afirmação baseia-se na distinção assumida por Vygotsky entre o referente e o significado da palavra. De acordo com Wertsch e Stone (1985), sua análise sobre o desenvolvimento inter-relacionado do significado da palavra e da interação social é baseada sobre esta distinção semiótica entre significado e referente, que lhe permitiu tratar da função de referência a objetos particulares independentemente da função de categorização destes objetos em termos de significados generalizados.

Minick (1987) entende que, de acordo com esta concepção, nos estágios iniciais do desenvolvimento da palavra, sua função é designar e isolar um aspecto de uma situação: a palavra teria, então, uma função indicativa, mas não significativa.

Mas como separar significado e referente? Há nomeação que não seja significativa? Como sustentar que a palavra designa, isola mas não significa?

Em nosso episódio, depois que a criança "nomeia" o objeto, Elizandra responde, repetindo "nenê", pegando a boneca e cantando

"nana-nenê", enquanto dá tapinhas na boneca.

A fala de Natália e o próprio objeto (a boneca) são colocados por Elizandra no contexto de uma ação culturalmente determinada (embalar a boneca, cantando), da qual Natália também participa, repetindo-a/imitando-a.

Depois, o adulto é quem canta e Natália embala a boneca, olhando para Elizandra. Adulto e criança interagem, compartilhando uma ação significativa sobre o objeto. Elizandra, ao cantar, apóia, complementa, "significa" a ação de embalar a boneca, circunscrevendo e sustentando a palavra enunciada pela criança.

Neste contexto, a fala inicial da criança assume uma pluralidade de sentidos - a possível referência ao objeto confunde-se com a ação de embalar a boneca e com o jogo interativo em que esta ação é compartilhada. A palavra "nenê" parece relacionar-se ao contexto da dinâmica interativa como um todo, ao jogo em que adulto e criança se espelham, se alternam e se complementam na ação de embalar a boneca, indicando que o que está em jogo, neste caso, não é uma simples relação signo-objeto.

Há, aqui, produção e circulação de sentidos que não se reduzem a uma relação de referência estabelecida pela palavra. Como em episódios anteriores - em que a atribuição de referentes à fala da criança pelo adulto se faz a partir de contextos significativos determinados -, a referência ao objeto também não pode ser separada da produção de significações.

No entanto, é com base na distinção referente/significação que Vygotsky explica o início da participação da criança nas interações sociais: o acordo, entre criança e adulto, sobre o

referente proveria um "ponto de entrada" para esta participação.

Wertsch e Stone (*op. cit.*) afirmam que até que a criança tenha alcançado um domínio avançado do significado das palavras, a interação adulto-criança é assimétrica. Isto porque, enquanto a compreensão das palavras pela criança é baseada numa relação signo-objeto relativamente simples e limitada pelo contexto, a compreensão do adulto é baseada em um complexo sistema semiótico que envolve relações signo-signo. A natureza assimétrica desta interação proveria, de acordo com os autores, a força motivadora para a transição de um acordo com relação ao referente para um acordo em relação aos significados.

Isto implica que a criança poderia entrar na vida mediada semioticamente através apenas do acordo sobre o referente, ou seja, de uma compreensão da palavra baseada na relação signo-objeto. A questão que se coloca aqui é a de saber como esta relação signo-objeto se estabelece, já que nossas análises indicam que tal relação não pré-existe ao movimento de produção das significações.

De acordo com o próprio Vygotsky, a função de referência não se faz na relação direta entre a palavra e o objeto, mas apenas à medida em que esta relação é estabelecida pelo adulto, em sua interação com a criança.

"Além disso, este vínculo objetivo entre a palavra e o objeto deve ser usado funcionalmente pelo adulto como um meio de interação social com a criança; apenas então a palavra adquire sentido para a criança". (Vygotsky, 1981: 162).

Passemos, então, a um outro episódio, cuja análise nos permitirá destacar alguns aspectos que podem contribuir para a compreensão dos modos como a fala do adulto se articula aos objetos, no curso das dinâmicas interativas, e de como a criança compreende esta articulação.

EPISÓDIO 10

Elizandra está sentada no chão, rodeada de crianças. Guilherme (09m; 02d) está deitado de bruços, um pouco afastado. Há uma bola grande e colorida perto dele.

Elizandra (para Guilherme): - PEGA A BOLA!

- PEGA A BOLA!

Guilherme olha para Elizandra. Raquel (15m; 04d), que está ao lado, levanta-se e anda em direção à bola, passando pela frente de Guilherme, que a acompanha com o olhar, virando a cabeça.

Raquel pega a bola e volta em direção à Elizandra. Guilherme novamente acompanha-a com o olhar.

Raquel entrega a bola para Elizandra, que a joga para cima. A bola cai e rola para o lado oposto ao que está Guilherme. Elizandra olha para Raquel.

Raquel sai atrás da bola.

Ao mesmo tempo, Natália (14m; 7d), que está sentada atrás de Elizandra, toca-lhe o braço. Elizandra vira-se para ela e diz: VAI LÁ PEGÁ A BOLA!

Natália vira-se em direção à bola, sem sair do lugar.

Também ao mesmo tempo em que Raquel sai atrás da bola, Guilherme, que está olhando, arrasta-se no chão, ficando de frente para onde rolou a bola.

Raquel alcança a bola e se agacha, colocando as duas mãos sobre ela (de frente para Elizandra).

Elizandra: - JOGA! (batendo uma palma e dobrando e desdobrando os dedos das duas mãos, num gesto de pedir a bola).

- JOGA! (repetindo o gesto)

Raquel levanta-se segurando a bola, fica parada por um instante, vira-se para sua direita, vocalizando, e depois fica novamente parada de frente para Elizandra.

Elizandra está olhando para Guilherme, que deu um gritinho e se arrasta em sua direção.

Elizandra vira-se novamente para Raquel e diz:

- JOGA PRA ELE! (apontando Guilherme).

Neste momento, Mateus (14m;17d) aproxima-se de Raquel e tenta tomar-lhe a bola. Os dois disputam a bola e Elizandra intervém, dando outra bola para Mateus.

Elizandra sai, indo fazer outra coisa.

Elizandra dirige-se a Guilherme falando "pega a bola!". Sua fala instaura uma dinâmica interativa complexa que envolve várias crianças.

Esta fala é "respondida" por Guilherme com um olhar dirigido à Elizandra. Ele olha para quem fala, mas quem atenta para aquilo de que se fala é Raquel, que dirige-se à bola, pegando-a e entre-

gando-a a Elizandra.

Esta ação/movimento de Raquel amplia o leque das interações: Guilherme, que olhava para Elizandra, passa a acompanhar o movimento de Raquel. Esta última, ao entregar a bola para Elizandra, dá início a um jogo interativo com o adulto.

Ao receber a bola, Elizandra joga-a para cima, colocando o objeto no contexto de uma ação culturalmente determinada. A bola cai e rola e Elizandra olha para Raquel, que sai novamente atrás da bola.

Guilherme arrasta-se no chão, posicionando-se de frente para a bola. Natália toca o braço de Elizandra e esta dirige sua atenção para a bola, falando "Vai lá pegá a bola!".

Ao alcançar a bola, Raquel segura-a e olha para Elizandra. Alcançar a bola não parece ser um objetivo em si mesmo, nem o resultado de um interesse pelo objeto em si, mas sim uma ação que se dirige ao jogo interativo com o outro.

Elizandra diz "joga!" e gesticula por duas vezes. Esta resposta circunscreve a ação de Raquel e sustenta seu estatuto de participação numa dinâmica específica, numa espécie de jogo com a bola.

Guilherme grita e se arrasta em direção à Elizandra, que diz "joga pra ele!", dirigindo-se a Raquel e apontando para Guilherme. Sua fala inclui Guilherme na dinâmica interativa, instituindo-o como mais um parceiro do jogo que se desenrola em torno da bola.

Estes movimentos interativos em torno da bola, configuram-se como uma "coreografia" de interações que vai se elaborando a partir das ações de cada criança e sob a "direção" de Elizandra.

É interessante notar que as ações efetivas sobre o objeto se restringem aos movimentos de Raquel de pegar a bola (duas vezes) e ao movimento de Elizandra de jogá-la. Mesmo estas ações assumem, neste episódio, o caráter de inter-ações. No restante do episódio, apenas a fala de Elizandra refere-se à bola.

Nesta relação entre fala do adulto e ação da criança, podemos destacar a participação de Raquel no episódio, na medida em que ela é a única criança que responde "adequadamente" à fala de Elizandra (Pega a bola!). Isso levanta a questão da compreensão da criança com relação à fala do adulto. Será que Raquel estabelece a ligação entre a palavra "bola" e o objeto "bola"?

Luria (1986) afirma que a função da palavra de designar um objeto - denominada "referência objetual" - desenvolve-se na criança, apresentando-se suficientemente formada apenas por volta dos 3,5 - 4 anos. Inicialmente a criança compreende a palavra em função de uma série de fatores complementares, situacionais.

Mencionando dados obtidos em pesquisas sobre a compreensão que bebês têm da fala do adulto, ele demonstrou que, nesta idade, a referência objetual ainda é instável, dependendo do contexto de enunciação da palavra, de condições concretas, tais como, quem fala, a entonação e, até mesmo, a posição espacial da criança.

Luria destaca também o papel do gesto e do jogo na compreensão da palavra pela criança:

"Nas seguintes etapas do desenvolvimento, o fato de quem pronuncie a palavra deixa de ter influência decisiva, mas a criança conserva a referência objetual da palavra somente no caso em que esta se acompanhe do gesto indicador correspondente ou que esteja incluída em uma

determinada situação prática (particularmente de jogo). Em caso contrário, a palavra perde sua referência objetiva estável" (1986: 48).

Em nosso episódio, a resposta de Raquel - pegar a bola e entregá-la a Elizandra - parece articular a fala do adulto "Pega a bola!" a um jogo com a bola, do qual possivelmente já participou outras vezes.

Para Luria, isto indicaria que a palavra ainda não se separou do gesto e da ação que a acompanham e que *"estes continuam sendo uma característica inseparável da palavra percebida" (op. cit.: 48).*

Embora a perspectiva delineada por Luria aponte para o importante fato de que a relação palavra-objeto não é algo que esteja dado como ponto de partida da evolução das significações, sua afirmação de que gesto e ação são características inseparáveis da palavra percebida pela criança, parece-nos bastante problemática, quando abordamos a compreensão das palavras pela criança, a partir das dinâmicas de interlocução e de significação.

Se procurarmos entender a compreensão da palavra pela criança em relação ao jogo e ao gesto, na perspectiva da produção da significação e da polissemia da palavra, teremos que considerar tal compreensão, não em relação a um significado estável, mas em relação à significação que se constrói numa situação e numa dinâmica interativa específicas.

Bakhtin afirma que

"O essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular" (1990: 93).

Ele afirma, ainda, que mesmo nas fases iniciais de aquisição da linguagem a compreensão da palavra pela criança envolve a apreensão da orientação que lhe é conferida por um contexto e uma situação precisos.

Nesta perspectiva, o gesto e o jogo podem ser tomados como parte do contexto da enunciação, a partir do qual a criança compreende a palavra. O fato de Raquel responder adequadamente à enunciação pode, então, ser lido como um movimento de estabilização das significações, já que envolve não apenas a relação com o objeto, mas revela a pertinência de sua ação em relação a um determinado contexto.

Logo, poderíamos dizer que o ponto de partida para as interações mediadas semioticamente não é a relação palavra-objeto (nem, tampouco, palavra-ação). Ao contrário, tal relação, à medida em que pode ser compreendida em termos de movimentos de estabilização dos sentidos, só será estabelecida no interior mesmo das interações mediadas semioticamente.

Nesta perspectiva, é preciso rever a pertinência de se falar em uma relação palavra-objeto, já que a palavra parece não se limitar à designação/identificação do objeto. Os sentidos que se produzem na interlocução marcam e recortam não apenas o objeto, mas também ações e relações.

A fala de Elizandra, por exemplo, ao referir-se à bola, organiza ações, olhares, movimentos, interações. A referência à bola articula-se à ação sobre o objeto (Pega! Joga!) e, principalmente, ao jogo interativo entre crianças e adultos, que

vai se estruturando na relação entre essa fala e as ações das crianças.

É a partir deste quadro que procuraremos discutir, na análise do próximo episódio, o estatuto da palavra no processo de recorte e organização de objetos, eventos, ações e relações.

EPISÓDIO 11

Marina canta uma musiquinha infantil (voz).

Uma criança: TIA! (Voz)

Marina: ÉÉÉ. O PAUZINHO. (A cena começa a ser focalizada pela câmara).

- Ó O PATINHO, Ó, Ó! (colocando um patinho com rodas no chão).

Breno (13m; 29d) e Carolina (15m; 26d), que estão de pé ao lado de Marina (sentada num banco) olham para o brinquedo no chão.

Marina empurra o brinquedo, que se desloca um pouco para a frente.

Carolina aponta (com o dedo indicador esticado) para o brinquedo.

Marina: É O PATINHO!

- Ó LÁ! (apontando também).

Carolina vai em direção ao brinquedo, com o indicador ainda esticado. Pega o patinho e o leva de volta para Marina.

Breno tenta pegar o "pauzinho" que Marina segura em sua mão esquerda.

Marina: Ó LÁ O PATINHO!

Marina olha sorrindo para Danilo que se aproxima segurando um graveto nas mãos e vocalizando.

Marina: OI! (pegando o patinho de Carolina).

- OI! (Olhando para Danilo e colocando o patinho no chão).

Marina empurra o patinho e imita um barulho de carro e buzina: ÕÕÕN! BI-BI!

Marina encosta-se no banco, olha para a frente e volta-se para Danilo: OLHA O PATINHO!

Neste episódio, adulto e crianças ocupam-se com um brinquedo - um patinho com rodas. Marina fala "patinho" várias vezes. Inicialmente, ela nomeia e executa com o brinquedo a ação de empurrá-lo. Ao falar e agir sobre o objeto, Marina também dirige a atenção das crianças para o brinquedo e para sua ação. Deste modo, sua fala condensa a referência ao objeto, a instauração e manutenção do contato com as crianças e a própria ação sobre o objeto.

Quando Carolina aponta para o brinquedo, Marina o nomeia e também o aponta, interpretando o gesto da criança e mantendo, desta forma, a dinâmica interativa. Ao nomear o objeto, o adulto parece tomar o gesto de Carolina como referindo-se ao brinquedo. É

interessante notar que, neste momento, Marina diz "É o patinho!" atribuindo ao gesto o sentido de uma indagação sobre o objeto ou sobre seu nome.

Aqui, é interessante lembrar que, para Vygotsky (1989), o gesto de apontar é o mediador no estabelecimento do significado das primeiras palavras da criança, o precursor da capacidade de referir-se a algo objetivo por meio da fala. Poder-se-ia supor, então, que ao apontar a criança se refere ao objeto, compreendendo a fala do adulto em termos de uma vinculação palavra-objeto.

Mas, em nosso episódio, o gesto de apontar não parece apenas referir-se ao objeto. Carolina, além de apontar, pega e devolve o objeto ao adulto, produzindo um recorte na dinâmica interativa, à medida em que seu gesto suscita uma repetição pelo adulto da ação sobre o objeto e da nomeação. Este recorte insere a fala do adulto numa espécie de jogo entre adulto e crianças, baseado na repetição da sequência interativa que se desenrolou em torno do objeto.

Neste ponto, é preciso destacar algumas especificidades do objeto em questão. Trata-se de um patinho de brinquedo com rodas; não é um pato "de verdade"; não é também uma simples reprodução de um pato. Esta especificidade do objeto - o fato de possuir rodas e, portanto, poder ser empurrado ou puxado - é destacada pelas ações do adulto e também por sua fala.

Ao empurrar o patinho pela última vez, Marina imita o som de um carro e de uma buzina, destacando/recortando sua própria ação e ampliando os sentidos relacionados ao objeto. Ela articula o movimento do patinho - que roda ao ser empurrado - ao movimento (e som) dos carros (de brinquedo e não-brinquedo); articula, também,

sua ação de empurrar o patinho à ação de empurrar os carrinhos de brinquedo.

Deste modo, sua fala isola/destaca a sua própria ação e o efeito desta sobre o objeto, antes de referir-se ao objeto enquanto tal e é, então, investida de uma multiplicidade de significações ao articular ações e interações culturalmente determinadas.

Assim, a palavra não se limita a "designar" o objeto. O mesmo referente pode ser identificado de vários modos pela palavra, já que há sempre um "ponto de vista" ou uma "perspectiva referencial" (Wertsch, 1985a) envolvida em qualquer ato de referência.

Poderíamos dizer, então, que a palavra sempre proporciona uma versão/visão particular do objeto concreto, ao introduzi-lo em um determinado contexto significativo e que, nesta medida, a mediação pelo outro e pela palavra implica a impossibilidade da apreensão do objeto "em si" pela criança.

Em nosso episódio, conforme já apontamos, a palavra "patinho" articula a referência ao objeto à própria dinâmica interativa e aos modos culturalmente determinados de ação sobre ele. E ao dizer "õõõn! Bi-bi! / Olha o patinho!", o adulto destaca especificidades do objeto e de sua própria ação. Esta articulação possibilita à criança uma apreensão do objeto preñe de significação e de sentido.

Isto implica que são múltiplos os recortes que se produzem nesta dinâmica. A fala do adulto, ao articular/condensar sentidos diversos, não apenas destaca dimensões determinadas do objeto, mas também circunscreve ações e relações.

É importante destacar, ainda, que é nesta mesma dinâmica que a palavra começa a se configurar como tal para a criança.

Luria, na discussão sobre a referência objetal, oferece um exemplo interessante para a discussão sobre a constituição da palavra.

"O investigador francês Tappolet executou a seguinte observação: a uma criança, no início do segundo ano de vida, se formulava a seguinte pergunta: "Ou est la fenêtre?" (Onde está a janela?) e a criança se voltava para ela. Pareceria que a referência objetal da palavra "janela" tinha se formado com estabilidade. Mas quando Tappolet, conservando o mesmo tom de voz, formulou a mesma pergunta em alemão, língua desconhecida para esta criança ("Wo ist das Fenster?"), esta voltou-se novamente em direção à janela (...) porque reagia não à palavra em si, mas à entonação e situação em que a palavra era percebida. Todas estas experiências mostram que a referência objetal da palavra, (...) na compreensão da linguagem que lhe é dirigida, possui uma história complexa" (1986: 48).

Poderíamos acrescentar à análise de Luria - destacando apenas o ponto que nos interessa aqui - que a resposta da criança à voz e à entonação (e a outros aspectos comuns entre as duas falas) parece revelar que não é apenas a referência objetal que ainda não se estabeleceu, mas que a própria palavra ainda não se constituiu, para a criança, à medida em que a fala do adulto parece ser percebida como um fluxo sonoro contínuo, delimitado apenas pelo seu contorno entonacional.

No caso de nosso episódio, a palavra "patinho" aparece sempre no interior do fluxo verbal da fala do adulto: "Ééé. O pauzinho. / ó o patinho, ó, ó!"; "É o patinho. / ó lá! / ó lá o patinho"; "õõõn! Bi-bi! / Olha o patinho". A configuração da palavra para a criança implica recortar este fluxo verbal. Tal recorte começa a

se estabelecer no interior do mesmo processo em que os sentidos da fala do adulto são produzidos.

Isto nos leva a redimensionar a questão do lugar da palavra no processo de recorte de objetos, ações, eventos e relações, já que, neste momento do desenvolvimento da criança, a significação, a referência e mesmo a própria palavra apenas começam a se constituir para a criança.

Podemos dizer, então, que a produção de significações, a constituição da palavra e a apreensão do objeto são processos inter-constitutivos. Ou seja, no mesmo processo em que se produzem significações, operam-se recortes: nas produções vocais da criança e no fluxo verbal do adulto - constituindo a palavra; nas múltiplas dimensões dos objetos - (trans)formando-os.

Sentidos se delineiam e eventos, ações e relações se articulam, recortando as coisas do mundo imediato da criança, configurando-as como "coisas no mundo" - mundo humano e permeado de sentidos.

CAPÍTULO 4

POSIÇÕES DA CRIANÇA NO JOGO DE ESTABILIZAÇÃO/DISPERSÃO DOS SENTIDOS

No capítulo anterior, analisamos modos pelos quais gestos e palavras - à medida em que vão se configurando - marcam/recortam "coisas no mundo". Na interlocução com o adulto, pessoas, objetos, eventos, ações e relações vão sendo nomeados, recortados e significados para a criança. Isto implica a circunscrição, a organização de sua experiência, a partir de um sistema sócio-cultural de atividades, valores e significações. Poder-se-ia dizer que este recorte de "coisas no mundo" envolve também a elaboração partilhada do conhecimento sobre o mundo imediato da criança.

Movimentos e produções vocais que se tornam significativos; objetos, eventos, ações e relações que vão se articulando/organizando; um conhecimento partilhado que vai se estruturando. Estes são aspectos/fragmentos de um processo no qual a criança vai se desenvolvendo, se constituindo.

Este processo se desenrola no interior de uma trama social "que envolve necessariamente o "outro", e as palavras, as perspectivas, os conhecimentos dos outros" (Smolka et al, 1994: 75). O adulto - a partir do lugar social que ocupa, em sua relação com a criança - recorta, circunscreve, delimita as produções

vocais e gestuais da criança, de modos determinados pela cultura e sustentados por contextos discursivos, que articulam outros discursos/outras vozes sobre uma dada esfera das práticas culturais.

Neste processo, ao mesmo tempo em que tanto o fluxo verbal do adulto, quanto o contínuo das produções do bebê são recortados - configurando gestos e palavras -, os sentidos produzidos na dinâmica interativa vão sendo nucleados, restringidos pelos modos de participação do adulto.

Podemos dizer, então, que, ao situar/contextualizar as produções da criança, o adulto interpreta não apenas estas produções, mas a situação interativa como um todo, instaurando lugares e posições para si e para a criança.

Palavras, gestos e sentidos vão se configurando nos contextos da interlocução. Isto implica multiplicidade de sentidos possíveis, a partir de contextos possíveis. Implica, ainda, um jogo de estabilização e dispersão dos sentidos.

A estabilização (sempre provisória, vale lembrar) pode ser compreendida como a configuração de pontos de ancoragem que sustentam a produção dos sentidos possíveis. Movimentos de estabilização das significações podem ser identificados na interpretação pelo adulto das produções da criança. Para esta, a estabilização envolve tornar próprio algo que é pertinente/apropriado do ponto de vista das práticas culturais. Conforme já destacamos, esta apropriação é um processo ativo, que implica modos de participação da criança na produção de sentidos e a ocupação de lugares e posições no jogo de estabilizações e

dispersões de sentidos.

Esta trama de lugares e posições precisa ser destacada quando se tematiza o desenvolvimento da criança numa perspectiva histórico-cultural, já que o enfoque no signo e na mediação semiótica nos levam a problematizar esta questão de uma forma diferenciada. Compreender o desenvolvimento, a partir das dinâmicas culturais de produção de significações, implica considerar que a criança ocupa um lugar num sistema de relações sociais.

Examinemos, então, nossos três últimos episódios. Sua leitura e interpretação possibilitam destacar aspectos cuja discussão nos parece fundamental para a compreensão do processo de desenvolvimento da criança, em sua relação com as posições que ela ocupa nas dinâmicas sociais de produção de significação.

EPISÓDIO 12

O início deste episódio não foi focalizado pela câmera, tendo sido transcrito com base no registro do som e em anotações da pesquisadora.

Natália (15m; 13d) está brincando perto do espelho e uma criança chora.

Sara: "NATÁLIA! NATÁLIA!" (E caminha do outro lado do salão em direção a Natália).

- "OLHA, VOCÊ ESTÁ MUITO BRIGUENTA. PODE IR PRA LÁ!"
(Tirando Natália de onde está).

A câmera começa a focalizar a partir do momento em que Sara coloca Natália no chão, um pouco à frente de onde a tinha tirado. Ela está atrás de Natália e a leva mais para a frente, segurando com sua mão direita a mão direita de Natália.

Sara solta a mão de Natália que estica o dedo indicador da mão direita e balança-o de um lado para outro, fazendo gesto de não.

Luciana, que está na frente de Natália, mas não é focalizada pela câmera, diz: "NÃO!"

Natália cruza as mãos na frente do corpo, na altura da cintura, olhando para Luciana.

Luciana: "NÃO, NÃO!"

Natália abaixa os braços ao lado do corpo, passa a mão direita pela barriga e junta novamente as mãos na frente do corpo

Luciana: "NÃO, NÃO!"

Luciana, que passa a ser focalizada pela câmera, está com os braços cruzados na frente do corpo e repete: "NÃO, NÃO!" (Fazendo o gesto de não e cruzando novamente os braços).

Natália: "NÃO!" (Repetindo o gesto de não e juntando as mãos na frente do corpo).

Luciana, com os braços cruzados: "NÃO PODE!"

Natália: "NÃO PODE!" (Abaixando os braços).

Natália gira pela sua direita, ficando de lado para Luciana, e vê Breno (14m; 3d), que está de gatinhas à sua frente. Aponta o dedo indicador da mão direita esticado para Breno e diz:

- "NÃO PODE!" /

- "DODÓI!" (Enquanto caminha em direção a Breno, ainda apontando, com o braço esticado para a frente.)

Luciana, que novamente está fora do foco da câmera, ri e diz: "OLHA! NÃO! NÃO, NÃO!"

Natália fica parada em frente a Breno, depois vira-se de lado pela sua direita, olha para a direita e coloca a mão direita na boca. Tira a mão da boca e pára um instante com o braço dobrado e o indicador semi-esticado. Começa a balançar a mão de um lado para outro, esticando mais o indicador. Estica também o braço (apontando quase em direção ao chão) e amplia o movimento, balançando o braço, de um lado para outro, passando-o em frente ao corpo. Coloca novamente a mão na boca, vira-se para trás e volta a olhar na direção de Luciana.

A câmera focaliza Luciana rapidamente e ela continua olhando para Natália, de braços cruzados.

A criança faz um gesto de não depois de ter sido repreendida pelo adulto. Este gesto é captado por um outro adulto, que o nomeia e o repete. Natália vê no outro o próprio gesto acompanhado pela palavra e o observa atentamente. Ela junta as mãos na frente do corpo, espelhando o gesto de Luciana de cruzar os braços. Instaura-se, então, um jogo entre adulto e criança onde gesto e

fala se repetem, onde os papéis, instituídos pela semelhança/pela imitação, se alternam. Ao dirigir-se a Breno, Natália reproduz o gesto que já havia feito e que viu o adulto lhe dirigir. Este gesto é acompanhado pela fala, que atualiza e amplia o seu sentido, ligando-o a "dodói".

Há, aqui, uma tensão entre estabilização e fluidez das significações. O gesto de não, que emerge quando Natália é repreendida, revela um movimento de apropriação pela criança do gesto de outro(s), no qual parece estar implicada uma idéia de pertinência relativamente às práticas culturais.

Luciana, ao nomear e repetir o gesto de Natália, acaba por destacá-lo, confirmá-lo e sustentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, sua resposta suscita o jogo de espelhar e alternar, no qual os sentidos tornam-se fluidos, abertos, indeterminados.

É mais uma vez o gesto da criança - agora acompanhado da fala - que configura um novo momento de estabilização das significações, quando ela se volta para Breno. O adulto interfere: ri e diz "Olha! Não! Não, não!". Sua fala revela marcas do jogo anterior, ao ser precedida pelo riso e ao conservar, parcialmente, a entonação do jogo pela duplicação final do não.

No entanto, esta fala assume ainda o sentido de uma repreensão, ao inibir o movimento de Natália, que caminha em direção a Breno. Também para a criança, parece que aqui se encontram e se confundem o jogo de alternar, onde seu papel e o do outro se assemelhavam, e a situação de ser repreendida pelo adulto. Natália parece vacilar e seu último gesto no episódio, ao mesmo tempo semelhante e diferente dos anteriores, parece emergir

deste encontro/con-fusão e expressá-lo.

Repreensão, jogo, relação com "dodói", síntese/confusão. Gesto e palavra condensam e dispersam sentidos. São tomados como motivo e objeto de jogo. Adulto e criança brincam com o gesto e as palavras, experimentam, exercitam, observam. Gestos de uma se refletem na outra. No final do episódio, o movimento da criança amplia-se de uma tal forma que o gesto parece dissolver-se, descaracterizar-se; os sentidos parecem diluir-se.

Mas gesto e palavra também marcam/recortam ações e relações, circunscrevendo e organizando a experiência da criança. Ser repreendida, repreender, brigar, machucar-se, ser machucada ou machucar alguém... Eventos e situações que começam a se articular, palavras e gestos que vão se configurando na textura das relações sociais, na trama dos lugares e posições de onde criança e adulto falam e gesticulam.

Na primeira vez em que faz o gesto de não, Natália o faz no lugar do outro: ela é quem está sendo repreendida e é ela própria quem faz o gesto de não. No jogo com o gesto e a palavra, posições e lugares de adulto e criança são intercambiados. Ao final do episódio, Natália assume o lugar habitualmente ocupado por outro e, desse lugar, dirige-se a Breno, num movimento de apropriação do gesto e da palavra do outro.

Neste jogo das posições, em que sentidos se produzem, a criança fala pelo outro e no lugar do outro, fala com e contra o outro, configurando modos de se reconhecer no outro e de se diferenciar do outro. Ao gesticular pelo outro, ao se espelhar no/espelhar o outro, ao alternar posições e ao assumir o lugar do

outro - através de seus gestos e palavras - a criança vai progressivamente se constituindo de maneira singular.

EPISÓDIO 13

Elizandra senta-se no chão, encostada em uma mesa, com as pernas esticadas e afastadas. Está rodeada por Damaris (13m; 29d), André (9m; 29d) e Sara (11m; 7d). Marcos (10m; 5d) e Rafael (12m; 10d) estão próximos, mas um pouco mais afastados.

Jéssika (10m; 25d) aproxima-se, engatinhando entre as pernas afastadas de Elizandra. Coloca as mãos no joelho de Elizandra e senta-se sobre os próprios pés.

Elizandra pega um rolo de papel higiênico, que está na mesa atrás dela, tira um pedaço de papel e limpa o nariz de André. Tira mais um pedaço e coloca o rolo no chão à sua frente, entre as pernas afastadas.

Jéssika aproxima a mão para pegar o rolo de papel. Ao mesmo tempo, Elizandra tenta segurá-lo.

Jéssika pega o rolo, puxa-o para si, virando o corpo para a direita.

Elizandra: "DÁ!" (Esticando o braço em direção a Jéssika, com a palma da mão virada para cima).

- "DÁ!" (Mexendo os dedos).

- "DÁ!" (Apontando para si mesma, voltando o braço em sua direção, com o dedo indicador esticado).

Elizandra estica o braço em direção a Jéssika, dá um pequeno puxão no rolo, vira a palma da mão para cima, e diz:

- "DÁ AQUI" (Voltando levemente a mão em sua própria direção, indicando a si mesma).

Elizandra segura com a mão direita a cabeça de Jéssika, que ainda está com o rolo de papel, e com a esquerda limpa seu nariz.

Elizandra: "DÁ! DÁ!" (Com a palma da mão virada para cima e tentando tocar o rolo que Jéssika afasta).

Elizandra segura o rolo, que Jéssika não solta, e diz:

- "ESSE NÃO. ESSE NÃO PODE!"

Depois, dá umas pequenas balançadas no rolo, soltando-o da mão de Jéssika. Continua balançando o rolo, que tem um pedaço de papel desenrolado que se agita, erguendo-o devagar acima da cabeça de Jéssika.

Jéssika acompanha com os olhos e exclama: "AH! AH!"

Elizandra: "AI! AI!" (Enrolando o pedaço de papel no rolo).

Uma criança: "Ã! Ã!"

Elizandra: "Ã! Ã!" (Olhando para Marco que está de gatinhas à sua esquerda).

- "Ó O MARCO! Ó O NARIZ DO MARCO!" (Tirando um pedaço de papel do rolo).

Elizandra coloca o rolo de papel no chão e estica-se para a esquerda para limpar o nariz de Marco.

Jéssika pega novamente o rolo de papel.

Elizandra: "DÁ!" (Voltando-se para Jéssika com a palma

da mão virada para cima).

- "DÁ!" (Dobrando e desdobrando rapidamente os dedos).

Jéssika segura o rolo de papel e olha a palma da mão de Elizandra.

Elizandra ri.

Jéssika vai abaixando a cabeça, com o rosto em direção à mão de Elizandra.

Elizandra: "DÁ!"

Jéssika continua abaixando a cabeça e Elizandra levanta um pouco a mão, ainda com a palma para cima e passa-a no rosto de Jéssika, dizendo: "AH, (...) NÃO QUÉ ME DÁ!"

Elizandra: "DÁ!" (Colocando novamente a mão à frente de Jéssika, com a palma para cima.)

Jéssika está olhando para o rolo.

Marina (que está ao lado observando e não é focalizada pela câmera): "AH, VAI DAR SIM!" (ironicamente)

Elizandra olha para Marina, volta-se para Jéssika e diz: "DÁ!" (Mexendo os dedos da mão, que continuava na mesma posição.)

Jéssika continua olhando para o rolo.

Elizandra segura o rolo e puxa-o devagar, tirando-o da mão de Jéssika

Jéssika acompanha o rolo com os olhos, olha para Elizandra e exclama: "AH!" (Batendo com as mãos nas pernas).

Elizandra: "FALA DÁ! DÁ!" (E devolve o rolo para Jéssika).

Jéssika pega o rolo e segura-o com as duas mãos, olhando-o.

Elizandra: "DÁ! DÁ!" (Esticando novamente o braço em direção a Jéssika com a palma da mão virada para cima).

- "DÁ! DÁ!" (Mexendo os dedos da mão).

Jéssika olha para Elizandra e estica o braço, levando o rolo em direção à sua mão

Elizandra: "Aí!" (Segurando o rolo, sem que Jéssika o tenha soltado).

- "EU DOU, JÁ! JÁ DOU!" (Enquanto balança o rolo, puxando-o para si.)

Jéssika resiste, sem soltar o rolo, sendo puxada por Elizandra junto com este.

Elizandra tira o rolo da mão de Jéssika, segura-o contra o corpo e diz: "TÓ!"

Jéssika se aproxima, levanta o corpo e exclama: "Aí!" (Olhando para o rolo, que está na mão de Elizandra.)

Elizandra: "DÁ!" / "DÁ!" (Com o rolo na mão).

Jéssika estica o braço em direção ao rolo.

Elizandra afasta-o, dizendo: "DÁ!"

Jéssika: "Aí!"

Elizandra dá o rolo para Jéssika, dizendo: "DÁ!"

Jéssika pega o rolo, senta-se e sorri, olhando para Marina.

Marina (voz): "SUA SEM-VERGONHA, CÊ PEGOU O QUE VOCÊ QUERIA!"

Ao mesmo tempo, Elizandra estica novamente o braço com a palma da mão para cima, dizendo: "DÁ! DÁ!"

Elizandra: "DÁ!" (Repetindo o gesto.)

Marina (voz): "FALA: Dê NADA!"

Jéssika coloca o rolo na mão de Elizandra, sem o largar.

Elizandra: "DÁAA!" (Olhando para Marina e puxando o rolo.)

Marina (voz): "AH, ASSIM TOMANDO (...)"

Elizandra: "DÁ!" (Segurando o rolo e tirando um pedaço de papel.)

Jéssika aproxima-se mais, levantando o corpo e olhando para o rolo.

Elizandra limpa o nariz de Rafael, que está à sua direita, enquanto Jéssika olha.

Jéssika volta a olhar para o rolo e tenta alcançá-lo. Pega o rolo, senta-se, olha para ele, levanta o rosto e sorri olhando para Elizandra.

Elizandra estica o braço com a palma da mão para cima, balança o braço duas vezes e mexe os dedos.

Jéssika coloca o rolo na mão de Elizandra e solta-o.

Elizandra: "MUITO BEM!"

Jéssika tenta pegar o rolo de papel higiênico. Elizandra procura impedi-la, mas Jéssika acaba conseguindo.

O objeto é, aqui, o objetivo das ações de adulto e criança. Esta última interessa-se pelo rolo, enquanto objeto para olhar,

brincar, explorar. Elizandra tenta impedi-la: o rolo de papel é de uso exclusivo dos adultos, não se incluindo entre os objetos que a criança pode manipular. No decorrer do episódio, ele é utilizado várias vezes pelo adulto para limpar o nariz das crianças - finalidade para a qual ele costuma estar disponível neste lugar.

Mas, aos poucos o rolo se torna um intermediário, motivo e pretexto, para a interação adultos-criança. Assim, a "disputa" inicial pelo objeto instaura uma dinâmica interativa, na qual palavras, gestos, ações, movimentos assumem uma multiplicidade de sentidos.

Durante o episódio, Elizandra fala "dá" vinte e sete vezes. Sua palavra é enunciada a partir de diferentes lugares e aparece sempre associada a gestos que apresentam uma riqueza de detalhes e nuances. O gesto de estender o braço em direção à Jéssika, com a palma da mão para cima, é acompanhado de outros movimentos sutis: Elizandra mexe os dedos, aponta em direção a si própria, toca, puxa ou segura o rolo de papel.

Inicialmente, Elizandra fala dá e gesticula sempre que o rolo de papel está nas mãos de Jéssika. Sua fala condensa sentidos diversos: pedido do rolo à Jéssika, repreensão, brincadeira, tentativa de ser compreendida ou de "ensinar" a criança a responder.

Em seguida, ela diz "Esse não. Esse não pode" e toma o rolo das mãos de Jéssika. Aqui, o objeto não é nomeado; ele é referido como "esse" e a fala do adulto o proíbe/interdita para a criança. Mas Jéssika resiste e insiste, exclamando "Ah! Ah!" (protesta? lamenta?). Não tira os olhos do objeto e, na primeira

oportunidade, o retoma.

Elizandra torna a dizer "dá!" e a gesticular. A criança mantém o rolo em suas mãos, mas volta sua atenção para a mão de Elizandra e abaixa o rosto em direção a ela. Sua resistência em entregar o rolo é explicitada pelos adultos: "Ah! (...) não que me dá!" (Elizandra); "Ah! Vai dar sim!" (Marina, em tom irônico).

Os sentidos da fala de Elizandra ampliam-se/multiplicam-se com o desenrolar da interação: ela passa a dizer "dá" também quando está com o rolo em suas próprias mãos. Ela diz "dá" devolvendo o rolo para Jéssika, segurando-o nas mãos, afastando-o ou tirando-o das mãos da criança, olhando para Marina. Sua fala continua a ser acompanhada pelo gesto de estender a mão com a palma para cima, sempre que o rolo de papel está nas mãos de Jéssika.

Neste movimento, em que Elizandra toma e devolve o rolo de/para Jéssika, uma pluralidade de sentidos condensa-se na palavra "dá": pedido, ordem, requisição, jogo, "fala dá", resposta para Marina...

A criança continua resistindo. Mais uma vez ela exclama "Ah!" (agora batendo com as mãos nas pernas), enquanto segue com os olhos o rolo que lhe foi tirado. Elizandra, no entanto, parece agora falar por si própria e também por Jéssika. Ela diz "fala dá!" e, em seguida, apenas "dá!", mesmo quando está com o rolo nas mãos. Ou seja, o adulto diz "dá" quando a criança "deveria" dizê-lo.

A fala de Elizandra - "Eu dou, já! Já dou!" - enquanto puxa para si o rolo de papel, que Jéssika havia levado em direção à sua

mão, revela uma ambigüidade de sentido relacionada ao falar por si e falar pelo outro. Elizandra fala numa situação em que tanto ela quanto Jéssika poderiam tê-lo feito, condensando, então, posições e sentidos diversos.

Sua fala é polissêmica e polifônica: Elizandra faz soar, em sua fala, uma outra voz - a voz que seria de Jéssika. No (des)encontro entre adulto e criança, esta fala aparece como um modo de transformar a resistência em adesão. Posições, lugares e sentidos estão sendo negociados.

Gradativamente Jéssika assume a posição instaurada pela fala do adulto. No início, Elizandra toma o rolo e Jéssika o recupera por duas vezes. Esta parece interessada no rolo de papel e procura mantê-lo em suas mãos: afasta-o de Elizandra, impõe resistência às suas tentativas de tomá-lo, acompanha-o com os olhos quando Elizandra retira-o de suas mãos. Em seguida, sua atenção parece voltar-se para a mão do adulto: Jéssika olha, ri e abaixa sua cabeça em direção à mão de Elizandra.

Quando Elizandra passa a falar por si e por Jéssika, é ela também quem toma e devolve o rolo de papel para Jéssika, como se, além de falar, agisse pelas duas. Mas Jéssika vai, aos poucos ocupando uma outra posição no jogo, à medida em que age e suas ações são interpretadas pelo adulto como adequadas ao jogo; à medida em que a resistência vai dando lugar à adesão.

Jéssika leva o rolo em direção à mão de Elizandra, que interpreta este movimento da criança como uma ação de entregar o rolo, dizendo "Aí!" e completando o movimento de Jéssika (que não solta o rolo e ainda resiste a que lhe seja retirado), tomando o

rolo de sua mão.

Em seguida, Jéssika coloca o rolo sobre a mão de Elizandra, não o solta, mas também já não resiste a que lhe seja tomado. Elizandra diz "Dáaa!", respondendo a Marina e atribuindo ao movimento de Jéssika o estatuto de uma ação determinada - dar o rolo de papel. Mas, aqui, Elizandra ainda complementa o movimento de Jéssika, puxando o rolo para si.

Finalmente, Jéssica coloca o rolo sobre a mão de Elizandra e o solta, como resposta ao seu gesto de estender a mão com a palma virada para cima. Elizandra diz "Muito bem!", confirmando/aprovando a ação de Jéssica, sem precisar, desta vez, completá-la.

Esta resposta da criança pode ser lida como um movimento de apropriação de um determinado lugar na dinâmica interativa, configurando-se como um movimento de estabilização das significações, ao revelar-se adequado à proposta do adulto.

No jogo de resistência e adesão sentidos se produzem e posições são negociadas. A criança, ao resistir às tentativas do adulto de tomar-lhe o objeto, ao não responder à sua fala e gestos do modo esperado, assume uma posição de oposição ao adulto.

Esta posição é explicitada e negada pelo adulto, que ao falar e agir por si próprio e pela criança, instaura um outro lugar para ela, transforma a resistência em adesão.

Neste jogo, a oposição ao outro aos poucos dá lugar à ação partilhada, à medida em que a criança vai efetivamente assumindo a posição instaurado pela fala do adulto. Oposição e ação partilhada podem, então, ser tomadas como momentos em que adulto e criança

constituem-se, complementar e distintamente.

EPISÓDIO 14

Após uma breve disputa em torno de um copo de água, envolvendo 5 crianças, Jonathan (16m; 24d) e Gisele (12m; 28d) seguram os braços e a camiseta de Natália (15m; 13d).

Jonathan sai e Gisele segura o braço e a camiseta de Natália, por trás.

Natália, andando com Gisele ainda segurando-a:

- AIE, AIE!

- AI! AI! AIE!

Lena: GISELE! Cuidado aí, hein, vocês duas!

As meninas param e dão uma olhada para Lena.

Natália, tirando a mão direita de Gisele do seu ombro:

- AIÊ!

- AI! AI! (Enquanto Gisele, que ainda a segurava com a mão esquerda, coloca novamente a mão direita no ombro de Natália).

- AI! (Andando para frente e deixando Gisele para trás, livrando-se momentaneamente de suas mãos).

Gisele tenta novamente apoiar-se nos ombros de Natália, mas ela anda para a frente, enquanto repete:

- AI!

Gisele cai de joelhos, apoiando as mãos no chão.

Natália vira-se, vê Gisele de joelhos no chão, estica o braço em direção a ela e começa a puxar seu cabelo com as duas mãos, dizendo:

- AI! AIÉ!

Ao mesmo tempo, Gisele apóia-se em Natália para levantar-se do chão. Levanta-se, enquanto Natália solta seu cabelo.

Gisele segura novamente a camiseta de Natália com a mão direita, enquanto Natália vira-se exclamando algo incompreensível, na mesma entonação do "ai" e sai andando com Gisele atrás, segurando seu ombro e camiseta.

Ao andar, Natália repete quatro vezes a mesma exclamação incompreensível. Gisele permanece segurando-a por trás.

Lena: GISELE!

Natália (andando): AI!

Gisele solta Natália e sai.

Natália (andando): AI!

Depois pára, vira-se e olha em direção a Gisele.

Neste episódio, a expressão "ai" dita por Natália, em um certo ritmo, parece carregar os sentidos de dor, desconforto, briga, protesto. Na dinâmica interativa entre as meninas, observa-se que elas trocam de posição: primeiro, Gisele provoca desconforto em Natália e, depois, Natália é quem presumivelmente provoca dor em Gisele.

Embora fosse esperado que Gisele dissesse algo ou chorasse, quando Natália puxa seus cabelos, ela não diz nada, nem chora. Um adulto chama a atenção de Gisele no início e no fim do episódio, mas, durante a maior parte do tempo, nem ele nem outro, dizem mais nada.

É Natália, então, a única que fala e a sua fala parece condensar múltiplos sentidos, tornando-se significativa justamente na medida em que adquire, na dinâmica interativa, diferentes funções e significações: ela pode designar, expressar, significar ações, emoções, sensações, relações, posições, relativos ao evento como um todo.

Mas aqui, também é interessante notar que o que Natália diz parece apropriado à situação, ao veicular diversos sentidos e sintetizar diferentes posições sociais, num movimento que se faz na confluência e na tensão entre significações, posições e vozes diferentes.

Este falar da criança pode ser interpretado como uma articulação de múltiplas posições e vozes, como um falar por si e por todos os outros que poderiam, nesta situação, dizer algo.

Natália diz "ai" quando sofre uma ação (tem seus braços ou camiseta puxados por Gisele), quando age sobre o outro (puxa o cabelo de Gisele) e, ainda, uma última vez, quando liberta-se do desconforto provocado pelo outro.

Sua fala pode, então, ser interpretada como uma instância de apropriação da experiência cultural, como um movimento de transformação das palavras de outros - em diferentes posições - em suas próprias palavras.

Este movimento parece implicar também um movimento de singularização da própria criança. Sofrendo ações ou agindo, falando por si ou por outros, articulando vozes e posições diferentes em sua fala, a criança emerge como lugar único de encontro/confronto de vozes, palavras, posições.

Na trama das relações sociais, a criança ocupa posições que são sempre móveis e mutáveis. Ora ela é interpretada pelo outro; ora ela é a própria intérprete de eventos, ações e sentidos. Às vezes, interpretada e intérprete ao mesmo tempo, como no episódio 12, onde suas ações e gestos são nomeados e significados pelo adulto, mas onde também seus gestos e sua fala configuram momentos de estabilização dos sentidos.

A criança imita e espelha o outro; é também espelhada por ele. Ela assume lugares/posições habitualmente ocupados pelos adultos; é repreendida e repreende. Neste jogo, em que posições são intercambiadas, a criança, ao mesmo tempo em que se torna "como o outro", distingue-se dele.

Na dinâmica das interações, adulto e criança se opõem, mas também negociam e compartilham perspectivas e sentidos. Neste encontro/confronto, gestos e palavra se configuram. O adulto, a partir do lugar social que ocupa, destaca e circunscreve as produções da criança que, deste modo, tornam-se significativas.

Mas a dinâmica de produções de significações envolve também modos de participação da criança. Interpretada ou intérprete, seus gestos e sua fala condensam e dispersam sentidos; confirmam ou resistem à interpretação do adulto.

Este jogo de posições e lugares parece fundamental para uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento da criança. Buscando compreender as origens históricas e culturais do funcionamento psíquico humano, Vygotsky concebe o homem como *"um agregado de relações sociais, corporificado num indivíduo"* (1989a: 66). O processo de desenvolvimento é, então, tomado como um movimento de conversão das relações sociais em funções mentais e caminha para a *"individualização de funções sociais"* (op. cit.: 61).

Signos e sentidos têm um estatuto central neste processo. Para Vygotsky, a essência do desenvolvimento cultural consiste em que tornamo-nos nós mesmos através do que produzimos para outros. Nossas análises têm destacado que as produções (vocais e gestuais) da criança são sempre produções para o outro, uma vez que são por ele captadas e interpretadas. É, ainda, na interação com o outro que a criança torna próprias as significações socialmente pertinentes.

Este processo de apropriação pode ser concebido, numa perspectiva bakhtiniana, como um movimento dialógico em que *"palavras alheias"* transformam-se em *"palavras próprias"* e entram em contato com outras palavras e outras vozes, conduzindo a processos de *"monologização da consciência"*, que implicam o apagamento das origens das palavras tornadas próprias (Smolka, Góes e Pino, 1995).

Esta noção de *"uma consciência individual configurada pela/na relação com outros, habitada por diferentes vozes ou palavras de outros, abre para o sujeito a possibilidade de uma constituição*

singular como "lugar" único de articulação de tais vozes. O sujeito habitado por muitas vozes fala sua "própria" voz num "coro": concerto polifônico, nem sempre harmonioso, caracterizado por movimentos sincrônicos bem como por vozes distintas, conflitantes, dissonantes" (Smolka, Góes e Pino, *op. cit.*: 183).

No jogo das posições, vozes e sentidos, em que a criança ocupa lugares diferenciados e torna próprias e pertinentes formas de ação e palavras de outros, é que os contornos de sua individualidade/subjetividade vão se delineando.

Nesta perspectiva, procuramos traçar, neste trabalho, movimentos nos quais a criança, envolvida na textura das relações sociais permeadas de sentido e, inicialmente, interpretada pelo outro, constitui-se de modo singular.

Partimos, então, da análise de dinâmicas sociais de produção de significação para, nelas e a partir delas, destacar aspectos relativos ao desenvolvimento da criança. Este percurso conduziu a uma concepção do desenvolvimento como processo de singularização, no qual a imersão na cultura possibilita a emergência do sujeito.

Em nossas análises da produção de significação, fomos pontuando modos de participação do adulto na configuração dos gestos e palavras, destacando a natureza culturalmente determinada de suas interpretações; modos de participação da criança, indicando que a apropriação dos significados socialmente convencionais implica suas produções; a interdependência constitutiva dos processos de configuração do gesto e da palavra e dos movimentos de recorte de "coisas no mundo"; e a trama das posições e lugares sociais, no jogo de dispersão/estabilização de

sentidos.

Este percurso compõe/constrói movimentos de produção de significação nos quais relações da criança com os outros, com a linguagem e com o mundo são (trans)formadas. A criança, imersa em um universo cultural e simbólico, torna próprias e pertinentes significações socialmente determinadas. Esta apropriação se faz no contexto das interlocuções, implicando, então, modos de participação do outro e, ainda, aquilo que a criança produz a partir de determinadas posições.

Suas produções são determinadas pelo contexto de interlocução, já que é nele/a partir dele que elas se tornam significativas. Mas suas produções também (trans)formam o contexto, à medida em que são parte dele.

A criança, ao produzir (vocal ou gestualmente) algo que é pertinente às dinâmicas de interlocução, torna próprias significações culturalmente determinadas, num movimento que implica a sua própria (trans)formação, a sua constituição enquanto sujeito imerso e emergente na cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. *Speech Genres and Other Late Essays.* Austin, University of Texas Press, 1987 (2ª ed.).
- _____ *Questões de Literatura e Estética (A Questão do Romance).* São Paulo, Unesp/Hucitec, 1988.
- _____ *Marxismo e Filosofia da Linguagem..* São Paulo, Hucitec, 1990 (5ª ed.).
- Behares, L. E. *Algumas Considerações sobre os 'Momentos' da Abordagem da Linguagem na Obra de L. S. Vygotsky.* Temas em Psicologia (no prelo).
- Ceruti, M. *O Materialismo Dialético e a Ciência nos anos 30* In Hobsbawm, E.J. (org.), *História do Marxismo - O Marxismo na Época da Terceira Internacional: problemas da cultura e da ideologia*, vol. IX. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- Cole, M. e Scribner, S. *Introdução a A Formação Social da Mente, op. cit., Vygotsky, 1984.*
- John-Steiner, V. e Souberman, E. *Posfácio à A Formação da Mente (Vygotsky, L. S.).* São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- Lahud, M. *Alguns Mistérios da Linguística.* Almanaque, Nº 5, pp. 28-37, 1977.
- Leontiev, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo.* Lisboa, Livros Horizonte, 1978.
- Luria, A. R. *Pensamento e Linguagem: as Últimas Conferências.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- Minick, N. *The Development of Vygotsky's Thought: an introduction.* In Rieber, R.W. e Carton, A.S. (ed.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky.* Nova Iorque, Plenum Press, 1987 (1ª ed.).
- Oliveira, Z. M. R. *Jogo de Papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano.* Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1988.
- Piaget, J. *O Nascimento da Inteligência na Criança.* Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975 (2ª ed.).
- _____ *A Formação do Símbolo na Criança.* Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978 (3ª ed.).

_____ e Inhelder, B. *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro, Bertrand-Brasil, 1989 (10ª ed.).

_____ *A Construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983.

Smolka, A.L.B. *Construção do conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos*. *Temas em Psicologia*, nº 1, pp. 7-15, 1993.

_____, Fontana, R. A. C., Laplane, A. L. F. e Cruz, M. N. *A Questão dos Indicadores de Desenvolvimento: apontamentos para discussão*. *Caderno de Desenvolvimento Infantil*, Vol. 1, nº 1, 1994, pp. 71-76.

_____, Góes, M.C.R. e Pino, A. *The Constitution of Subject: a persistent question*. In Wertsch, J., Del Rio, P. e Alvarez, A. (ed.) "Social-Cultural Studies of Mind". Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

Vygotsky, L.S. *The Genesis of higher mental functions*. In Wertsch, J. (ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, Nova Iorque, M.E. Sharpe, 1981.

_____ *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984 (1ª ed.).

_____ *Les Bases Epistemologiques de la Psychologie*. In Bronkhardt, J. P. et al., "Vygotsky Aujourd' hui". Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985.

_____ *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1989 (2ª ed.).

_____ *Concrete Human Psychology*. *Soviet Psychology*, XXVII (2), 53: 77, 1989a.

_____ *Obras Escogidas. Vol. 1: Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología*. Edição espanhola dirigida por Amélia Alvarez e Pablo Del Rio, Madri, Visor Distribuciones, 1991.

Wallon, H. *Do Acto ao Pensamento*. Lisboa, Moraes Editores, 1979 (1ª ed.).

_____ *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa, Edições 70, 1981.

_____ *O Papel do Outro na Consciência do Eu*. In Werebe, M.J.G. & Nadel-Brulfert, J. Henri Wallon. São Paulo, Editora Ática, 1986 (1ª ed.).

Werebe, M. J. G. e Nadel-Brulbert, J. *Proposições para uma Leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original?*. Introdução à coletânea "Henri Wallon". São Paulo, Editora Ática, 1986, pp. 7-36, (1ª ed.).

Wertsh, J.V. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Harvard University Press, 1985a.

_____ *La Médiation Sémiotique de la Vie Mentale: L. S. Vygotsky et M. M. Bakhtine* In Bronkhardt, J. P. et al., "Vygotsky Aujourd' hui". Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985b.

_____ e Stone, C.A. *The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions*. In Wertsh, J.V. (ed.), *Culture, communication and cognition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.