1290000259
FE
TCC/UNICAMP EL27c

ANA CÉLIA SILVA ELERO

CONSTRUÇÃO SOCIAL DE IDENTIDADE: A PALAVRA DO OUTRO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNICAMP
1997

M
EL27c
466/FE

ANA CÉLIA SILVA ELERO

CONSTRUÇÃO SOCIAL DE IDENTIDADE: A PALAVRA DO OUTRO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentação como exigência parcial para obtenção da Graduação em Pedagogia - Habilitação em Magistério das Séries Iniciais do 1° Grau e Administração Escolar - da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas sob a orientação da Profª. Drª. Ana Luiza Bustamante Smolka.

1997

UNIDADE FE
Nº CHAMADA:
TCC-UNICAMP
EL27c
V. EX.
TOMBO 259
PROC. 124/2003
C. D.
PREÇO 11,00
DATA 06/01/03
Nº CPD

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

EL27c

Elero, Ana Célia Silva

Construção social de identidade : a palavra do outro no processo de formação da subjetividade / Ana Célia Silva Elero. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.
Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Vygotsky, L.S. (Lev Semenovich), 1846-1934. 2. Wallon, Henri, 1879-1962. 3.Pré-escola. 4. Subjetividade. 5. Linguagem. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Apresentação

O presente texto refere-se ao trabalho de pesquisa "Construção social de identidade: a palavra do outro no processo de formação da subjetividade." Para a realização deste trabalho de pesquisa, partimos do pressuposto de que o outro e a palavra deste, como coloca L. S. Vygotsky, mostram-se enquanto fundamentais na constituição de cada indivíduo, e consideramos as contribuições de Henri Wallon na identificação do processo de construção da identidade do sujeito a partir de sua relação com o outro.

Assim, conforme o planejamento apresentado no projeto, as atividades de pesquisa tiveram início em setembro de 1996, independentemente da obtenção de bolsa de Iniciação Científica concedida pela FAPESP em dezembro do mesmo ano.

Inicialmente, passamos pelo momento de aprofundamento teórico, onde foram efetuadas a reeleitura dos textos básicos que fundamentaram o projeto de pesquisa, bem como a leitura de novos textos que apuraram nosso olhar para a identificação do problema em campo.

Concomitantemente a esse trabalho de aprofundamento teórico, efetuamos o contato com a instituição escolar "EMEI Agostinho Páttaro", localizada no Distrito de Barão Geraldo, Campinas, onde foi selecionada uma classe de Educação Infantil para a realização do trabalho de campo.

Em tais observações de campo, buscamos identificar nosso objeto de pesquisa durante o percurso cotidiano das aulas. As observações foram feitas ao longo dos trabalhos que a professora estabelecia, não havendo propostas de atividades de nossa parte, embora estivéssemos interagindo livremente com o grupo durante todo tempo de observação.

Aqui é necessário ressaltar, entretanto, que, apesar de estabelecermos no projeto de pesquisa que as observações seriam registradas em câmera de filmar, este procedimento não foi realizado, pois a quebra da câmera de vídeo disponível para tal fim, aliada ao período de férias que correspondeu ao concerto da câmera, impediram a realização das filmagens. Desta forma, as observações foram registradas em caderno de campo.

Além disso, optamos por recorrer ao banco de dados do grupo de pesquisa "Pensamento e Linguagem" da Faculdade de Educação - Unicamp, utilizando um material já pertencente ao mesmo e adequado ao problema de pesquisa em questão.

Houve, assim, o momento de transcrição de alguns episódios registrados em vídeo pelo grupo, e posterior recorte e análise qualitativa dos mesmos. Efetuamos igualmente recorte e análise dos episódios significativos registrados em caderno de campo. A partir de tais episódios houve, então, nova problematização com a teoria.

Finalmente passamos para o momento de sistematização e análise de dados obtidos no decorrer do trabalho e, com elas, a elaboração do relatório de pesquisa.

Durante o desenvolvimento do trabalho foram efetuadas reuniões quinzenais com a orientadora da pesquisa, Profª Drª Ana Luiza Bustamante Smolka.

Discussão Teórica

Como se constitui aquilo que chamamos **subjetividade**?

Buscando resposta para essa questão nos trabalhos de L. S. Vygotsky e Henri Wallon partimos do pressuposto de que o homem se faz a partir do relacionamento com os sujeitos na cultura coletivamente constituída por estes, num processo de transformação mútua entre indivíduo e sociedade, ocupando aí a linguagem um papel essencial na mediação entre o sujeito e o outro, e o sujeito e a cultura.

Vygotsky (1984) considera que a cultura torna-se parte do homem num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, constitui seu funcionamento psicológico. As proposições deste autor contemplam dialeticamente o sujeito que é membro de uma espécie biológica a qual se desenvolve no interior de um grupo social. Dentro desta perspectiva, o que vai distinguir essas formas de ação das de outros animais é a sua relação com o mundo mediado por instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente[1].

O ser humano é também para Henri Wallon organicamente social: sua estrutura física supõe a intervenção da cultura para se atualizar. De uma forma dialética, a vida dos organismos se dá como uma alternância de opostos. Pelo movimento, pela expressividade, o ser humano atua sobre o outro, e pela interação com este outro o ser humano se constrói. Segundo esta concepção de desenvolvimento humano, há um período caracterizado pela oposição e imitação deste outro, onde a criança passa a realizar uma mais intensa atividade de construção de si. Este período Wallon denominou etapa personalista, a qual será no presente trabalho melhor enfocada por nós.

Assim, o ponto de partida do desenvolvimento que conduzirá ao pensamento categorial e à personalidade diferenciada são os movimentos reflexos e impulsivos. Inicialmente, o bebê encontra-se como num estado de indivisão entre si e o meio externo. O que chega simultaneamente à sua

[1] Instrumento e signo são as principais formas de mediação da atividade humana, sendo que a diferença fundamental entre eles está no fato de que enquanto os instrumentos são orientados externamente, ou seja, orientam na atividade humana no sentido de transformar a natureza, o signo é um meio de atividade orientado internamente, para o controle do indivíduo.

consciência fica confundido nela, não havendo uma diferenciação das delimitações próprias do eu e do outro.

Wallon (1986, p. 161) coloca:

"O recém-nascido é um ser cuja totalidade das reações necessita ser completada, compensada, interpretada. Incapaz de efetuar algo por si próprio, ele é manipulado pelo outro e é, nos movimentos deste outro que suas primeiras atividades tomarão forma."

Desta forma, os movimentos do bebê, à medida que exprimem estados de desconforto, são interpretados pelo adulto como necessidades a serem atendidas. Por um mecanismo análogo aos reflexos condicionados, organizar-se-á uma associação entre, por exemplo, as convulsões de cólera e a amamentação. Os movimentos, assim, tornam-se movimentos comunicativos pelos quais o bebê começa a atuar sobre o meio físico, estabelecendo uma reciprocidade entre ele e os que o rodeia.

Podemos, a partir daí, convir com a proposição deste autor de que a emoção é o primeiro vínculo entre os seres humanos. Entretanto, podemos discutir a questão da emoção atuando para suprir a insuficiência da articulação cognitiva.

Wallon (1981) coloca que, dependendo de outras pessoas para a satisfação de suas necessidades, a criança percebe no outro indícios de sua disposição a seu respeito, da mesma forma que percebe a ligação entre suas próprias manifestações e aquilo que obtém do outro. Segundo Rubino (apud Cruz, 1993), a ação interpretativa da mãe é importante uma vez que contém o espelhamento daquilo que ela interpreta como ação social do bebê, e este, por sua vez, à medida que tem o espelhamento da mãe recaindo sobre si, inicia um processo de discretização do contínuo de suas produções.

Assim, parece-nos importante ressaltar que ao nosso ver há desde o início da vida do bebê uma atividade mental (por exemplo, associação do choro à resposta do meio) que vai se configurando como atividade cognitiva no curso do desenvolvimento.

Wallon (op. cit.) expõe que a emoção realiza a transição entre o estado orgânico do ser humano e sua etapa cognitiva, a qual só pode ser

atingida através da mediação cultural. Essa questão aponta para o processo pelo qual o organismo, imerso no meio social, torna-se propriamente humano. Consideramos, neste sentido, que as atuações iniciais do bebê já possuem um funcionamento que participará da atividade cognitiva, uma vez que o bebê está, desde o seu nascimento, envolto em um universo cultural pleno de signos, sendo interpretado e estimulado por este meio de uma forma culturalmente estabelecida e baseada no pensamento cognitivo.

Com a maturação orgânica, e o consequente funcionamento do comportamento sensório-motor ocorre, então, o desenvolvimento da atividade cognitiva propriamente dita. Mas parece-nos interessante atentarmos para o fato de que anteriormente a esse período já existe algum tipo de funcionamento mental que, além da emoção e junto com ela, apontada por Wallon, estabelecerá bases para a atividade cognitiva.

Quando, então, do amadurecimento do equipamento sensório-motor o maior interesse pela realidade externa surge e se manifesta pela atividade exploratória imoderada. A manipulação dos objetos e exploração do espaço próximo levará a criança ao reconhecimento deste e de suas qualidades, ocupando aqui o desenvolvimento da linguagem, possível graças ao contato com o meio social, função primordial. Existirá um momento no qual a criança perceberá que o efeito que ela tira de um objeto não tira de outro, podendo, desta forma, classificá-los. Esta atividade sensório-motora levará a criança ao que Wallon (1975) chamou de "inteligência prática".

Segundo o autor, o movimento passa a tornar-se o acompanhamento, o suporte da representação. As imagens são projetadas em atos que os esgotam ao mesmo tempo, fusionando-os com realidades exteriores.

Neste sentido, pode-se ver que, para o autor, a função simbólica, no início, depende ainda das manifestações motoras que terminarão por serem interiorizadas completamente e assim se inibir[2]. Dentro desta perspectiva, com a ruptura ocasionada pela entrada em cena da

[2] Neste sentido, Wallon (1979) dá um exemplo bastante ilustrativo com o ato do desenho, onde, de início, o gesto gráfico precede a intenção. Também Vygotsky, em "A Formação Social da Mente" (1986), coloca os primeiros traços do desenho como sendo condutor da idéia ou planejamento do mesmo.

função simbólica, há a maneira direta de se lidar com o real e a maneira simbólica, onde o objeto não é o que é e sim o que significa.

Aqui, podemos novamente discutir a proposição do autor questionando se seria possível uma forma "direta" de contato com o real, como o mesmo observa, ou seja, sem passar pela significação. Como já dissemos no presente trabalho, acreditamos que desde o início de sua vida a criança está em contato com um mundo constituído de significados, apreendendo-o através do outro o qual apresenta-lhe o mundo enquanto tal.

A influência do contato com o outro dará, então, lugar a uma fase onde a função simbólica se torna mais ativa. A esse respeito, Wallon (apud Cruz, 1993) escreve que o gesto ritual[3] (assim como a imitação e o simulacro) estabelece as bases para a constituição da representação, uma vez que permite ultrapassar as condutas concretas.

Diversamente de Vygotsky que aponta para um processo de significação, Wallon trabalha a questão da representação, definindo-a como resultado de um desdobramento entre o objeto e aquilo que pode ter se tornado o seu sinal. O autor considera que o período correspondente à etapa personalista corresponde a um intenso trabalho das exigências da mesma em fragmentar o real para fixá-lo em símbolos. A função simbólica seria aqui o poder de substituição, o poder de encontrar para um objeto a sua representação e para esta representação um signo.

Parece, entretanto, importante atentarmos para o fato de que ao mesmo tempo em que o símbolo, o signo, e a representação são possíveis graças à função simbólica, eles são organizados culturalmente. Se a função simbólica é condição necessária, não é suficiente para a elaboração semiótica, como coloca Cruz (1993), à medida que é preciso recorrer à vida social para entender como esta função conduz à representação e ao signo.

Segundo esta autora, podemos entender que Wallon acredita na função simbólica enquanto parte da constituição orgânica e funcional do homem, estabelecendo uma subordinação do signo à aptidão humana para encontrar um substituto para as coisas. Podemos considerar, como propõe a

[3] A origem do gesto ritual encontra-se na interação da criança com o outro e está vinculada à afetividade enquanto manifestação expressiva das emoções, quando os movimentos da criança, como vimos, são interpretados pelo adulto, constituindo-se em gestos, e toda a atividade da criança adquire significado social.

mesma autora, que esta asserção é discutível, uma vez que estabelece independência do processo de significação com relação ao signo, e com isso estabelece que o processo de significação é muito mais dependente do poder humano de substituir coisas por imagens e símbolos (função simbólica) do que do próprio sistema de signos constituído socialmente.

Enquanto Wallon está preocupado em explicar os processos de representação, Vygotsky ocupa-se centralmente das questões relativas à significação e do seu papel na constituição do desenvolvimento psíquico humano. Este autor trabalha a questão do significado da palavra que, enquanto unidade de comunicação e generalização, permite a compreensão da constituição social do conhecimento e do próprio psiquismo. Nesta perspectiva, com a incorporação da fala à atividade prática, há o início de uma transformação qualitativa do pensamento.

Vygotsky (1993: 103) afirma que a fala não pode ser adquirida sem o pensamento, sendo que as origens deste encontram-se na atividade prática mediada por instrumentos. Aqui encontramos um problema referente à teoria sócio-interacionista, o qual vem sendo discutido por seus estudiosos. O autor nos diz da não interdependência específica das raízes genéticas do pensamento e da palavra. Considera que existe na criança um período "pré-linguístico" do pensamento e um período "pré-intelectual" da fala havendo um momento em que a fala se torna intelectual e o pensamento verbal.

Entretanto, desde o nosso nascimento estamos imersos em um mundo constituído por signos e significados estabelecidos pelo outro, outro este que apresentará o mundo ao novo ser de acordo com aquilo que se estabeleceu socialmente.

Vygotsky (1984, p.33) escreve:

"**Desde os primeiros dias** do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem **um significado próprio num sistema de comportamento social**[4] e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança."

[4] Os negritos foram colocados por nós.

Assim, mesmo considerando a existência de um período "pré-verbal" do pensamento apontado por Vygotsky, devemos relevar que anteriormente ao entrecruzamento das linhas de pensamento e linguagem identificadas por este autor, a criança estará em contato com um mundo constituído por palavras, mesmo que estas, segundo tal perspectiva, ainda não façam parte da estrutura mental desta criança.

Cruz (1993) analisa a proposição de Vygotsky de que haveria, então, um momento crucial, por volta dos dois anos de idade, no qual ocorreria o entrecruzamento das linhas do pensamento e da linguagem, dando origem a formas puramente humanas de inteligência.

Assim, a partir deste momento a criança começará a utilizar a sua própria linguagem, como instrumento poderoso de sua atividade, adquirindo, entre outras coisas, uma curiosidade pelas palavras e o rápido aumento de vocabulário.

A partir daí, o autor afirma que a incorporação da linguagem à atividade prática modifica profundamente a estrutura do comportamento da criança e de seus processos psicológicos, sendo a principal mudança introduzida por esta incorporação a aquisição da capacidade de controlar o seu próprio comportamento.

Neste sentido, torna-se compreensível a colocação de Vygotsky de que há um momento onde se originam formas especificamente humanas de inteligência, uma vez que, dentro desta perspectiva, a capacidade de agir voluntariamente é a principal característica do desenvolvimento psíquico do homem. Como nos esclarece Cruz (1993), o momento enfatizado por Vygotsky, onde há o entrecruzamento entre fala e pensamento, possível apenas pelas interações sociais, pode ser caracterizado, então, como o momento de nascimento da atividade voluntária.

Assim, conforme nos expõe Vygotsky, por ocasião da aquisição da fala e da atividade voluntária, a criança passa a se relacionar de forma diferente com os outros, e, neste mesmo período, como nos aponta Henri Wallon, ela estará diante do contraste entre o sentimento constante de sua própria presença e a variabilidade de interlocutores, o que contribui para a construção de sua personalidade, personalidade esta que terá em tal período

um processo intenso de constituição, a partir do movimento de imitação e negação concomitantes.

É dentro desta questão que se situa o problema central de nossa pesquisa: como, então, a palavra deste outro com quem a criança está em constante contraste contribui para a constituição de sua personalidade?

Vygotsky (1984) considera que o processo de internalização semiótica envolve sempre a reconstrução em um plano interno, individual, de processos que são inicialmente externos e interpessoais. Para este autor, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual: ou seja, primeiro no nível entre pessoas (interpsicológico), e depois no interior da criança (intrapsicológico). Podemos, contudo, reinterpretar esta questão, uma vez que partindo dos próprios princípios da teoria histórico-cultural, os processos psicológicos não ocorrem de forma linear (primeiro interpsicologicamente, depois intrapsicologicamente, como sugere esta colocação), e sim numa relação de simultaneidade, dialeticamente: inter e intrapsicologicamente ao mesmo tempo, já que os sujeitos constróem e internalizam significados conjuntamente.

Ao longo do trabalho de L. S. Vygotsky, percebemos que este autor considera que o processo de internalização se dá de igual forma no processo de formação de cada pessoa. Tomando em análise esse processo de construção social de significados e o processo social de internalização dos mesmos, podemos considerar que as palavras que são referidas aos sujeitos, palavras estas cujo significado se caracteriza como unidade de generalização e comunicação e cujo o desenvolvimento se faz sempre a partir/no interior das formas de interação social, irão constituir, nesse movimento de experienciação e internalização, a personalidade dos mesmos.

Esse processo de formação da pessoa através da palavra parece-nos envolver, junto ao processo de internalização, um trabalho de acordo entre os sujeitos. Segundo Vygotsky (1996: 125), uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido, isto porque o contexto limita e restringe o seu significado.

De Lemos (1985) aponta para o fato de que o significado de uma unidade linguística não é pré-determinado, mas envolve negociação de referência, significado e intenções. Nesta perspectiva, compartilhar um objeto linguístico é o mesmo que coordenar e integrar pontos de vistas sobre o mundo. Esta coordenação e integração tornam-se possíveis graças ao processo de especularidade, pelo qual ocorre a mútua incorporação entre o comportamento do adulto e da criança.

Dentro deste processo, no jogo interativo com o adulto, e a partir de suas interpretações, a criança "apropria-se" (Smolka, apud Cruz 1993) de algo que é pertinente do ponto de vista daquele. Os seus gestos, à medida que são utilizados em contextos adequados sob o prisma do adulto, vão constituindo um núcleo de estabilização do sentido, a partir de sua multiciplidade e indeterminação semântica. Podemos considerar que tal movimento ocorre também no processo de tomada de consciência de si por parte das crianças, no jogo de vivência e internalização das palavras que constituirão sua personalidade.

Wallon (1975) expõe que a criança, a partir do momento em que está instrumentada pela função simbólica, terá a "percepção de si" transformada em "consciência de si", num processo intenso de constituição de sua identidade. Dentro da perspectiva walloniana, para que a criança consiga tomar consciência de si, entretanto, é preciso que a sua sociabilidade sincrética inicial se diferencie, e isso dar-se-á sob a influência conjugada da maturação orgânica e do ambiente social. Esta distinção entre o eu e o outro, como podemos ver então, resulta de uma bipartição íntima entre dois termos que não poderiam existir um sem o outro, "ainda que ou porque antagonistas, um que é uma afirmação de identidade consigo próprio e o outro que resume aquilo que é necessário expulsar desta identidade para conservá-la" (Wallon, 1986: 164).

Assim, entre 3 e 4 anos, a criança passa por uma fase onde busca construir-se, e esse processo se dá com a tomada de posição em relação ao outro. Wallon coloca que nesse período que vai dos 3 a 6 anos (etapa personalista) a construção da subjetividade será como que a tomada de posse no espelho: a criança irá conhecer-se de fora para dentro, através do outro, depois de ter-se conhecido de dentro para fora. Aqui consideramos

significativo expor que, para nós, neste processo, a palavra se faz fundamental, pois é ela que permite que o outro transmita ao sujeito aquilo que lhe pertence.

Segundo Rubino (apud Cruz, 1993), a incorporação pelo adulto da ação precedente da criança possibilita que essa tenha acesso à imagem de suas próprias ações. É a partir do espelhamento pelo outro dos seus próprios gestos que a criança pode vir a segmentar o fluxo de seu comportamento, e, neste mesmo processo, consideramos que pelo apontamento de seus atos, através de palavras, a criança toma consciência dos mesmos e, assim, passa a ter uma noção maior de si.

De Lemos (op. cit.) considera que a imitação recíproca é motor essencial do desenvolvimento da consciência do eu. O conceito de especularidade desta autora, por conter a noção de reflexão (do outro no eu e do eu no outro), leva em consideração a natureza mútua do fenômeno de "imitação", e desloca o eixo de descrição e explicação da semelhança entre comportamentos da criança e do adulto para a função do espelhamento das ações de um pelo outro.

Nesta mesma direção, e considerando que complementaridade e reciprocidade evoluem a partir da especularidade entre os parceiros, Scarpa (apud Cruz, 1993) mostra que a criança empreende, ao mesmo tempo, um processo de identificação/fusão e diferenciação com o parceiro. Pelo processo de especularidade a criança se identifica com o papel de seu interlocutor, sendo que é a partir deste mesmo processo que nasce a possibilidade de diferenciação, primeiro pelo processo de complementaridade até que se atinja a reciprocidade e a reversibilidade de papéis.

Assim, entre o quarto e o sexto ano, há manifestações que vão desde a rebeldia e o negativismo (onde o ponto de vista pessoal se torna exclusivo, unilateral, agressivo), à sedução do outro (o qual foi negado ferozmente a pouco) como modelo para a ampliação das próprias competências. A preocupação da criança é mostrar-se, fazer-se valer, fazer-se admirar para poder admirar-se a si própria e obter uma satisfação narcísica.

A partir daí, Wallon (apud Trang Thong, 1974) caracterizou três períodos do estádio do personalismo: um período onde há sobretudo oposição e inibição, havendo uma atitude habitual de recusa, como se a única preocupação da criança fosse a de salvaguardar a autonomia recentemente descoberta de sua pessoa; um segundo momento, onde a criança quer ser sedutora aos olhos dos outros e para a sua própria satisfação; e um terceiro momento, onde precisa de novos méritos que quer adquirir plagiando outrem.

A necessidade da criança se afirmar esbarra contra o medo do isolamento, o qual vai ao encontro do seu desejo irresistível de se prender às pessoas. Estas contradições orientam a criança para si própria num movimento de interiorização, ocupando a palavra aqui função primordial; neste movimento a pessoa de outrem é copiada e assimilada nos seus méritos e nas suas vantagens, para em seguida ser reproduzida como uma exteriorização nova da pessoa, enriquecida pela própria criança. Este duplo movimento define a imitação, a qual sucede à exibição, e que é uma das tendências dominantes dos cinco anos.

Por volta dos 3 ou 4 anos, segundo Wallon (1979), esta tendência já é presente. Na medida em que a criança sente a necessidade de se afirmar, interessa-se pelas outras pessoas, e manifesta isso imitando-as, o que significa conhecê-las melhor e tentar desempossá-las das suas vantagens. Assim, a criança imita aquelas pessoas cuja presença lhe é mais significativa, desejando absorver o objeto amado ou admirado, unindo-se a ele por uma participação efetiva.

Entretanto, esse desejo de assimilação aos outros não se manifesta habitualmente sem inveja, surgindo na criança o sentimento de fracasso, vontade de se fazer preferir, enfim, desejo que a imitação se dirija para a substituição do modelo pelo eu como para a sua realização total.

Neste período, a criança já se sente dona de seu corpo e de seus movimentos, empenha-se em fazer deles o instrumento daquilo que vê realizar a sua volta.

Inicialmente confundida com o ambiente exterior, a criança, após ter começado a tentativa de expulsar o que considera pertencente ao outro (embora tenha este outro sido o responsável pela construção daquilo

que ele agora atribui a si), retoma a imagem que tem de si e a transfere para as coisas na tentativa de realizá-las nela própria. Utiliza seus movimentos, suas atitudes e o próprio corpo como símbolos capazes de dar a essas coisas uma espécie de presença efetiva[5].

Segundo Wallon (1979), a imitação em seu período de incubação, quando precede a reprodução, assemelha-se à representação, primeiro porque, manifestando-se muito tempo depois do espetáculo original, exige um modelo íntimo que se tenha tornado completamente independente das próprias influências de que ela precede, e depois porque a imitação apenas se pôde realizar pela formulação íntima e latente de impressões diversas e com frequência dispersas no tempo, ou seja, pela redução destas a uma espécie de resultante única.

A diferença entre a representação e a imitação estaria no fato de que a representação pura integra a experiência difusa numa fórmula que parece impor-se à consciência como definitiva e completa no mesmo instante em que se apresenta; a imitação, por sua vez, realiza-se apenas no tempo e através de uma sucessão de atos em que deve reproduzir-se a sucessão percebida.

Por ocasião do domínio dos signos, a imitação passa a não ser mais a cópia de gestos, mas se constitui na cópia de papéis e de personagens, estando ligada ao desenvolvimento da personalidade da criança que deseja conquistar e possuir[6].

No que se refere aos jogos de alternância, pode-se ver que estes desaparecem bruscamente, particularmente os diálogos que muitas crianças têm consigo próprias, nos quais são alternadamente os dois interlocutores, ressaltando as características de cada um. Nesta fase, a criança deixa de ser ao mesmo tempo duas personagens e assume apenas um papel. Para Vygotsky (1994) o brinquedo ensina a criança a desejar,

---

[5] Wallon (1979: 149) ilustra essa colocação com o exemplo da criança que brinca de ser uma locomotiva realizando gestos mecânicos no ar com os braços e com as pernas, fazendo também com que sua respiração assuma o ritmo do motor da máquina. Assim, a imitação estaria sendo a consequência de uma imagem subjetiva que teria ido buscar a coisa imitando os seus elementos plásticos. O autor considera, então, que a imitação inscreve-se entre dois termos contrários: 1) fusão, alienação de si própria nas coisas, participação no objeto; 2) desdobramento do ato a executar segundo o modelo.

[6] Segundo Thang Thong (1974), a imitação, ao mesmo tempo em que é vontade de substituir é também admiração amorosa.

relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel e suas regras[7]. Segundo este autor, a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori (assim, quando a criança imagina-se como mãe, deve obedecer as regras do comportamento maternal).

Além do estabelecimento de regras, o brinquedo permite que a criança ultrapasse as restrições situacionais, aprendendo a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa. Desta forma, a criança passa a depender das tendências e motivações internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos[8]. No brinquedo, tais objetos perdem sua força determinadora: a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê.

Em tal contexto, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas. Vygotsky (op. cit.) considera, então, que na criança pequena, o significado está subordinado ao objeto, enquanto na criança maior essa razão se inverte, ou seja: o objeto subordina-se ao significado.

Essas colocações explicitam o fato de que, por exemplo, uma mamadeira pode ser um avião, pois, nesta situação, aplicar a palavra "avião" a uma mamadeira corresponderia a dizer "eis um avião". A transferência de significados é facilitada pelo fato de a criança reconhecer numa palavra a propriedade de um objeto; ela vê não a palavra, mas o objeto que ela designa. Desta forma, é a palavra a possibilitadora da criação do momento lúdico.

A respeito de papéis experenciados pelo sujeitos, Vygotsky (1979) considera que os mesmos fazem parte da constituição da personalidade. Esta, então, enquanto resultado das diversas relações sociais do sujeito comporta em si uma variedade de papéis que se estabelecem no jogo interativo. Assim, dentro da perspectiva histórico-cultural, a natureza

---

[7] Dentro desta perspectiva, o brinquedo surge no período pré-escolar, justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis; em tal momento, permanece ainda a característica do estágio anterior no qual a criança quer ter seu desejo realizado imediatamente. O brinquedo surge, então, como uma alternativa para essa tensão entre desejo e impossibilidade, sendo que para resolvê-la, a criança se envolve em um mundo imaginário onde os desejos não realizáveis o possam sê-lo (por exemplo, a criança que quer ocupar o papel de mãe e o quer imediatamente só pode sê-lo através do brinquedo).

[8] Vygotsky (1994) expõe que, na criança pequena, os objetos ditam o que elas têm de fazer.

psicológica do homem se constitui a partir das relações internalizadas de uma ordem social, transferidas para a personalidade individual.

Ao internalizar os vários papéis e falar exclusivamente em forma pessoal, é a palavra que irá designar/organizar o que pertence ao eu e o que pertence ao outro. Wallon (1986) coloca que o eu e o outro ficam complementares, sendo que a distinção deve achar para si um conteúdo, e é nas coisas que a criança primeiro o encontra sob a forma do "meu" e do "teu", ocupando também aqui a palavra função organizadora. A criança busca, além da utilização, a propriedade das coisas[9]. Segundo o autor, este primeiro desejo de propriedade baseia-se em um sentimento de competição. Trata-se de apropriar-se daquilo que é reconhecidamente pertencente a outra pessoa.

A fase combativa, em que o eu se conquista ao mesmo tempo em que ele se opõe, tende a uma espécie de apaziguamento à medida que se afirmam e se estabilizam os limites de seu conteúdo, tanto sobre o plano material das coisas exteriores como, mais tarde, sobre o plano dos motivos e da conduta, dos pensamentos e da reflexão. Entretanto, para o autor, por muito tempo permanecerá incerto se a criança age por livre determinação ou sob influência, se seus raciocínios são espontâneos ou copiados.

Nesta perspectiva, a criança passará, então, a atribuir para si uma autonomia plena, acreditando na exterioridade total do outro e na integridade total do seu eu. Ela acredita ser um todo fechado, tentando afirmá-lo para si própria, podendo em alguns momentos ter crises de rebeldia cujo objetivo é de entrar em conflito com uma autoridade que pode parecer ameaçar a independência em que ela se sentia dona de si mesma.

Para Henri Wallon (1979), o outro é normalmente reduzido, como que negado pela vontade de dominação e de completa integridade que acompanha o eu. Quando do período em que este começa a se firmar há, segundo o autor, o desaparecimento daquilo que pertence ao outro pela redução, mas não por sua eliminação total. O que parece suprimido sobrevive, mas em estado de latência, ou seja, com um papel secundário.

---

[9] Para Pereira (1994), o fato de a criança pequena referir-se a si mais frequentemente pelo próprio nome (ou seja, na 3ª pessoa) do que pelo pronome "eu" mostra que a criança repete a expressão que escuta os outros usarem para se dirigirem a ela, para falar de si. Entretanto, com a crise de oposição a criança deixa de se designar na 3ª pessoa e emprega, muitas vezes ostencivamente, os pronomes "eu" e "me".

Aqui podemos tentar entender melhor a colocação do autor, uma vez que, como é pressuposto de sua teoria, o homem é um ser social, e sendo, desta forma, o outro não poderá apresentar-se reduzido em um papel secundário.

O que Wallon nos diz é de uma tentativa do eu negar/anular as influência do outro com quem, pelo próprio caráter social de sua existência, ele está em constante interação, e mais especificamente, a partir da perspectiva desta teoria, em constante tensão (assimilar/negar).

Desta forma, o outro estará presente a todo momento nas interações do sujeito, exteriorizado em suas falas (aqui novamente a linguagem ocupando lugar central), uma vez que já foi internalizado a partir das relações sociais, conforme nos expõe Vygotsky; estará, enfim, na vivência da cultura da qual este sujeito faz parte e da qual não poderá ser considerado separadamente.

A existência do outro será, portanto, condição necessária no processo de construção do eu que, como chega a colocar o próprio Wallon (1979), é infindável, já que é neste processo de constante interação que um ser social constitui-se ao longo de toda a sua vida.

Trabalho de campo e problematização

Para a realização do trabalho de campo, foi selecionada uma classe de pré-escola, com crianças entre 4 e 5 anos, na "EMEI Agostinho Páttaro", situada no Distrito de Barão Geraldo, Campinas.

A sala-de-aula observada possuía 28 alunos, sendo estes, em sua maioria, filhos de professores e funcionários da Unicamp, universidade a qual se localiza próxima à escola.

As observações efetuaram-se no decorrer das aulas, durante as brincadeiras, produção de trabalhos de artes plásticas, recreio e discussões de roda. Apesar de não haver proposta de atividades de nossa parte, tínhamos a liberdade para estarmos interagindo com as crianças e a professora a todo momento, sendo que estas interações consistiam em conversas e perguntas direcionadas aos sujeitos presentes na classe.

Durante as observações (as quais ocorreram uma vez por semana durante três meses) procuramos identificar situações em que pudéssemos estar em contato com o problema de nossa pesquisa, ou seja, situações onde, a partir do referencial teórico escolhido, tivéssemos condições de identificar o processo de constituição dos sujeitos ali envolvidos, segundo a palavra do outro em interação.

Desta forma, selecionamos nesta parte do trabalho algumas situações significativas no contexto da problemática de nossa pesquisa, realizando análises preliminares e problematização com a teoria trabalhada. Antes, porém, apresentaremos transcrições e análises preliminares de episódios filmados e arquivados pelo grupo de pesquisa "Pensamento e Linguagem", da Faculdade de Educação da Unicamp, aos quais recorremos com o intuito de enriquecer nosso trabalho.

Episódio 1[10]

Grupo de quatro crianças (dois meninos e duas meninas) brinca de jogo da memória. Fábio se aproxima do grupo e começa a chamar pelo nome de um de seus integrantes:

FAB: Fernando, Fernando, Fernando, Fernando...

Fernando continua a jogar, sendo completamente indiferente aos chamados do colega. Fernando organiza as fichas do jogo.

O grupo continua discutindo a brincadeira, sendo que Fábio está debruçado sobre a mesa apenas observando. Ele é ignorado pelos demais.

Fábio se coloca extremamente próximo de Fernando e volta a chamá-lo:

FAB: Ô Fernando, Fernando.

Fernando continua indiferente a Fábio, distribuindo os cartões do jogo. Fábio volta a chamá-lo:

FAB: Fernando, Fernando (fala prestando atenção no jogo).

Um outro integrante do grupo, Flávio, imita Fábio em seu chamado.

FLA: "Fernando, Fernando..."

FAB: Fernando, Fernando, ô Fernando...

Fábio, antes debruçado sobre a mesa, ergue-se e fala:

FAB: Fernando, Fernando, deixa eu brincar com seu carrinho?

Fernando continua a ignorá-lo.

FAB: Fernando, Fernando, ô Fernando...

Como Fernando continua a ignorá-lo, Fábio o puxa pelo braço tentando virá-lo para si e continua a chamá-lo.

FAB: Fernando, Fernando...

O grupo continua a brincadeira como se Fábio não estivesse ali.

---

[10] É importante ressaltar que este episódio já foi utilizado para análise na publicação do texto "The constituicion of the subject", de A. L. B. Smolka, M. C. R. De Góes e A. Pino (vide Bibliografia), sendo que aqui buscamos fazer nossa análise do mesmo, recorrendo à publicação acima citada para algumas contribuções que esta nos traz.

FAB: Fernando, Fernando...

Fernando explica o jogo para um dos colegas.

FER: Os dois jacarés juntos, o sapo e a sapa, tá vendo? Agora vou desvirar tudo.

Fábio observa atentamente os cartões usados na explicação de Fernando.

FAB: Fernan...

Fábio fala ao mesmo tempo em que continua prestando atenção nas cartelas do jogo.

FAB: Fernando...

Flávio diz:

FLA: "Fernanda?" (e ri)

Fábio volta a dar tapinhas nas costas de Fernando e a falar:

FAB: Deixa eu brincá com o seu carrinho?

Flávio movimenta os lábios como se estivesse dizendo "Fernando".

FAB: Ô Fernando, eu quero brincá com o seu cachorro.

Fala e tenta puxar Fernando para si.

FAB: Fernando, Fernando, Fernando. (Fala puxando-o pelo braço)

Desta vez, Fernando se volta para Fábio empurrando-o e falando agressivamente:

FER: Não, Fábio!

Fábio se assusta, mas volta a pedir:

FAB: Ô Fernando, deixa eu brincá com seu cachorro?

FER: O ____ ? (nome do cachorro inaudível)

FAB: É.

FER: Aqui, ó. (mostrando para seu colega onde colocar as fichas do jogo).

FAB: Fernando, ô Fernando, de... de... de... de... deixa eu brincá com o seu cachorro?

FER: Não. (falando com seu colega e ignorando Fábio). Você errou (puxa as fichas do jogo que o colega havia pegado para si).

FAB: Fernando, Fernando...

Fábio desiste e sai de perto do grupo, voltando-se para a professora:

FAB: Ô tia, ô tia...

A professora:

PROF: Meu nome é Cristina.

FAB: Ô Cristina, deixa eu ir aí?

PROF: Aqui vai primeiro o Caíque e depois o Guilherme. Se você quiser esperar..."

A professora se aproxima dos cabides onde estão penduradas as mochilas. Fábio a chama:

FAB: Ô tia, tia...

A professora pega um casaco que estava no chão e fala:

PROF: Isso aqui é seu, não é?

FAB: É.

PROF: Ponha no seu cabide.

FAB: Cadê? Aqui... (e pendura seu casaco).

Análise do Episódio 1

A ausência de palavras dirigidas a Fábio é significativa no sentido de denotar a exclusão do grupo para com este.

O silêncio do grupo, e principalmente de Fernando, representa o desejo destas crianças de que Fábio se mantenha distante. Tal silêncio traz consigo palavras não ditas, como: "Você não é bem-vindo." Fábio, por sua vez, insiste em chamar Fernando.

Podemos supor que ser atendido por este é, para Fábio, algo bastante importante, pois Fernando é um líder, e como tal torna-se atraente para os demais alunos, principalmente para Fábio que é excluído[11].

Fábio chama Fernando inúmeras vezes, perdendo sua fala o sentido do "chamado", na medida em que ele passa a focar a atenção no jogo dos colegas e continua repetindo incansável e mecanicamente o nome

[11] É interessante perceber que Fábio primeiramente pede para brincar com o carrinho de Fernando, e depois para brincar com o cachorro. Ou seja, o importante não é o objeto, e sim a quem ele pertence. Wallon (1986) considera que a criança busca, além da utilização, a propriedade das coisas. Talvez, estar em contato com o objeto que pertence a Fernando traga, para Fábio, a impressão de estar assumindo as características daquele.

de Fernando, deixando inclusive de prestar atenção em seu chamado, passando a realizá-lo mecanicamente, observando o jogo dos colegas.

A intenção dos chamados de Fábio é tão ignorada que sua fala chega a soar como uma "música" ao fundo, o que podemos observar quando Flávio repete "Fernando, Fernando", como se estivesse cantarolando. Isso também é perceptível quando Flávio brinca com o som indagando-se "Fernanda?", ou mesmo quando movimenta mecanicamente seus lábios dizendo "Fernando".

Fábio tem atitude semelhante a que tem para com Fernando com relação à professora. Ele a chama repetidas vezes e pede para que esta o coloque no grupo o qual ela está auxiliando. A professora, por sua vez, ignora-o por algum tempo. Esta postura se repete durante o decorrer da aula, pois, ao longo da filmagem feita pela pesquisadora, podemos notar Fábio chamando a professora e sendo ignorado pela mesma.

Desta forma, podemos supor que as relações que Fábio mantém com o grupo, mostradas no episódio transcrito, repete-se em várias situações e com diferentes sujeitos da classe.

As observações das relações de Fábio com os outros - professora e colegas - indicam certos modos de relacionamento que vão se estabelecendo entre os sujeitos e um certo lugar que a criança vai ocupando nessas relações. Podemos relevar, entretanto, que as relações dos sujeitos presentes na classe enfocada neste episódio, como nas demais salas-de-aula, não podem ser consideradas como definitivas, assumindo Fábio, então, um papel em construção que, pelo caráter móvel das posições sociais, pode se modificar.

Entretanto, no episódio enfocado, como é exposto por Smolka (et alli, 1995), os persistentes chamados de Fábio para com Fernando fortalecem o poder deste último, assim como o silêncio das garotas, e, desta forma, Fábio ao chamar Fernando constitui, neste mesmo momento, a si próprio e aos outros sujeitos da cena.

Um outro episódio, expõe-nos as relações de poder permeadas/possibilitadas pela palavra:

Episódio 2

A professora senta junto ao grupo do qual faz parte Fernando. O grupo está com um cartaz onde estão escritos vários números.

FER: Vermelho, Verde, Amarelo, Azul... (dizendo as cores com as quais foi feito o cartaz)

A professora vai apontando para os números e as crianças vão dizendo quais eles são.

PROF: E que número é esse?

ADRI: Cinco.

Fernando por sua vez diz outro:

FER: Um.

Os outros integrantes repetem: Um.

GRUPO (conduzido pela fala de Fernando): Dois, três, quatro, cinco, seis.

PROF: E aqui?

FER: Um.

FLA (repetindo Fernando): Um.

ADRI: Não, cinco.

Apesar de ser este o número correto, ninguém o repete.

A professora distribui um pouco dos cartões para as crianças e diz:

PROF: Ó, vocês distribuem então...

As crianças vão colocando os cartões sobre a cartolina com os números.

FER: Presta bem atenção! (fala imperativamente para o grupo)

FLA (repete mecanicamente): "Presta bem atenção... Presta bem atenção..."

Agora o grupo faz "uni-dune-tê" para ver quem começa. Todos ficam apontando para ver de que é a vez, e acabam conduzindo a brincadeira para que caia em si próprios.

A professora senta novamente junto ao grupo. Este fica discutindo como jogar.

FER: Ô tia, agora desvira.

PROF: Desvira gente, desvira prá começá a jogá. Desvira tudo.

O grupo assim o faz.

FER: Sou eu que começo primeiro, né, tia?

Os outros integrantes do grupo dizem que são eles.

FER: Ô tia, primeiro começa comigo, tia.

Fernando volta a fazer "uni-dune-tê". O grupo o acompanha e cada uma das crianças do grupo aponta para si.

Debatem, então, defendendo sua vez de começar. Fernando acaba o fazendo. Este vira mais cartas do que pode para achar seus pares.

FLA: Agora é eu.

FER: Não, é eu.

FLA: Ô tia...

FER: Acertei. Ô tia, o Fla... Ô tia o Fla... não dei... (continua jogando) Ó aí, acertei, não posso ir de novo?

A professora chega e todos querem dizer a ela que é sua respectiva vez.

PROF: Ô Raquel, tá na sua vez ou na vez dele?

RAQ: Tá na minha vez.

PROF: Então espera um pouquinho que o Fernando tá jogando.

FER: Ó tia, eu ganhei...

PROF: Tá. (todos estão falando ao mesmo tempo)

Uma garota que não faz parte do grupo se aproxima e faz "uni-dune-tê" entre os integrantes do grupo.

PROF: Ô Fábio... (falando com Fábio que agora também está próximo do grupo)... concerta o carrinho.

FER: Ô tia, agora é eu, não é?

PROF: Espera um pouquinho, Fernando.

A professora tenta conciliar a resolução de problemas que estão sendo apresentados a ela por outras crianças que se aproximam do grupo.

FER: Ô tia, não é eu de novo? (fala e continua jogando)

Fernando é o único que jogou até o momento.

Muitas crianças estão próximas da mesa e a professora tenta ajudá-las.

A professora deixa a mesa do grupo de Fernando. Ele já pegou quase todas as cartelas.

FLA: Pegô errado. (fala e verifica se Fernando pegou o par certo ou não)

O grupo começa a discutir e a professora se aproxima.

Uma das garotas do grupo reclama sua vez à professora.

PROF: Peraí que é a vez de Fernando. Cê tá acertando tudo? (diz a ele)

A professora pega as cartelas que estão com Fernando e diz:

PROF: Olha, você pôs o leão com a onça. Cê acha que o leão vai casar com a onça?

Enquanto isso Joana fica fazendo "uni-dune-tê".

PROF: O leão vai casá com a leoa, tá?

FER: Cadê a leoa?

PROF: Eu não sei, você também sabe, então é a outra criança que joga.

Flávio passa a jogar então.

Análise do Episódio 2

Dentro do grupo, a fala de Fernando serve como referência para os demais, o que podemos ver durante a identificação dos números do cartaz. Aqui, é através de suas palavras que Fernando explicita seu poder de líder: suas palavras são "as corretas", e as que devem pertencer aos outros integrantes do grupo.

É curioso observar que, num dos momentos, outro garoto (ADRI) acerta o número do cartaz, mas o grupo ignora sua descoberta,

ficando o número dito por Fernando como sendo o correto, apesar deste não o ser na realidade.

Fernando coordena o jogo, recorre a palavras comumente utilizadas pelos professores (representantes, na interação aluno/professor, da autoridade) para chamar atenção do grupo ("Presta bem atenção!"). Ele dita as regras, policia os colegas para que estes as respeitem, colocando-se ele no direito de ignorá-las, ultrapassando também as vezes de seus amigos jogarem.

No jogo do "uni-dune-tê", cada criança quer defender sua vez de jogar. Assim, independentemente de estarem realizando-o de forma correta, apontam para si como sendo o próximo a participar. Apesar disso, Fernando acaba jogando, o que mostra a prevalência de seu poder de líder: as outras crianças permitem que ele jogue mesmo sabendo que elas também têm esse direito.

A chegada da professora junto à mesa estabelece um maior respeito às regras do jogo por parte dos alunos. A professora é a referência da forma correta de se proceder. Isso fica evidente no fato de que para legitimar sua vez, diante dos colegas que em determinado momento já estão questionando o seu direito de jogar ininterruptamente, Fernando recorre à ela ("Sou eu que começo primeiro, né, tia?). Neste sentido, devemos atentar para o fato de que, primeiramente, pela impossibilidade de dar conta de tudo o que estava acontecendo no jogo, a professora reitera o poder de Fernando diante dos colegas ("Peraí que é a vez de Fernando...") E é, entretanto, a professora que quebra, num segundo momento, o "monopólio" de Fernando, verificando os pares das cartelas formadas de maneira inadequada por este. Só então um outro integrante, Flávio, pôde jogar.

Este exemplo também é válido para nos mostrar a importância da mediação por parte da professora. O grupo possui autonomia para desenvolver a brincadeira; entretanto, é com a chegada desta (e pela palavra desta (já que a professora fala de uma posição de autoridade e legitimidade) que torna possível que os demais alunos participem e que as regras sejam respeitadas. Assim, é neste sentido que a presença da professora enquanto mediadora na apreensão das regras de um jogo e na forma de se relacionar com os outros (respeitar a vez do próximo) justifica-se: ela é o sujeito que

conhece e transmite esse conhecimento para outrem, no caso, os alunos, presentes na sala-de-aula para participarem deste processo.

No próximo episódio, vemos o exercício de posições sociais realizado pelos papéis familiares:

Episódio 3

Duas garotas estão brincando no "cantinho da casinha". Guilherme se aproxima carregando uma maleta e dizendo para uma delas:

GUI: Ô filha, filha, filha.

MAR: Quê?

DEN: Manhê! (batendo com um brinquedinho no chão)

Márcia fica um tempo discutindo com Fernando, depois olha para a pesquisadora e fala:

MAR: Ô tia, ele não deixa eu ser mamãe.

PES: Por que que ele não deixa? Você é o papai? (fala para Fernando)

GUI: Não.

PES: Você não é o pai então?

GUI: Mamãe... (falando para Denise) eu vou trabalhá.

Márcia e Fernando discutem mais um pouco.

MAR (falando para Denise): Eu sou mãe, viu?

Denise deita encolhida no chão como se fosse um bebê.

MAR (falando a Denise): Cê não vai brincá? (chacoalhando-a, como se estivesse acordando-a)

Neste momento, Fernando chega.

GUI: Filha!

MAR: Bom dia! (fala para Fernando)

GUI: Filha! (fala para Denise) Vai acordar! Ô filha! (aproxima-se para acordar a filha)

Márcia olha para Fernando e diz:

MAR: Eu sou mãe?

GUI: Você é a filha (põe a mão sobre a cabeça de Denise), e você é a mãe (agora põe a mão sobre a cabeça de Márcia).

Márcia vai buscar a maleta do marido satisfeita e a traz para dentro da casinha.

Análise do Episódio 3

Parece-nos que na brincadeira envolvendo os papéis familiares, a "mãe" ocupa uma posição de superioridade. Isso também podemos observar em uma situação ocorrida em uma sala-de-aula da mesma escola na qual ocorreram os episódios apresentados ("EMEI Agostinho Páttaro"), e, onde fizemos observação e registro em caderno de campo no ano de 1996. Em tal situação ocorre o seguinte:

Um trio de meninas brinca com as panelinhas do "cantinho da casinha" e conversa:

ISA: Eu queria ser a filha (pedindo para a colega)

ROB: Mas você vai ser a mãe, porque você é minha amiga (fala a garota que coordena a brincadeira).

Aqui, ser a "mãe" é um privilégio alcançado por Isabella porque ela é amiga de Roberta, a coordenadora da brincadeira que, como tal, distribui os papéis.

No caso do episódio transcrito envolvendo Fernando, Márcia e Denise, vemos que é garoto que coordena a brincadeira, e, desta forma, decide, como Roberta quem vai ocupar os respectivos papéis.

A garota Márcia, a quem é atribuído o papel de filha, rejeita essa condição e discute com os demais integrantes da brincadeira para ocupar outro papel. Assume, então, sozinha o papel de mãe.

É interessante notar, entretanto, que apesar de determinar por si mesma que seria a mãe, isso parece que se concretiza apenas a partir do consentimento de Fernando. É a palavra deste, então, que legitima, para Márcia, a condição de "mãe" de Márcia.

Assim, podemos ver a palavra do outro (que tem poder de decisão, pois provém do líder) constituindo um sujeito que se crê como tal ("Eu sou mãe?"), apenas depois do consentimento deste outro que diz "você é mãe."

Fica, então, exemplificada neste exemplo a proposição de Vygotsky (1979) de que é determinante na constituição dos sujeitos as relações sociais: Márcia só assume o papel de mãe (o qual provavelmente vai contribuir para a formação de suas características) porque há um acordo com os demais colegas, Denise e Fernando (este como líder dá a última palavra), para que assim o seja.

Também, após apurarmos o olhar com o a teoria apresentada por este autor, podemos pinçar na realidade empírica apresentada o movimento de papéis como sendo constituinte dos sujeitos. Colocando em foco a garota Márcia, vemos que esta exercita vários papéis ao mesmo tempo: ela é uma garota, é uma aluna, é, na brincadeira, a "mãe"; assume então uma diversidade de papéis cujas características acabam constituindo sua personalidade enfim.

Passamos agora a enfocar situações destacadas do trabalho de campo que trazem novos elementos para nossas discussões.

O exercício de papéis encontrados nas relações sociais também é apresentado no próximo exemplo, onde pelo brinquedo e pela linguagem, como coloca Vygotsky (1984) é possível que a criança seja o que ela deseja:

Situação 1

Algumas meninas estão brincando de casinha.

Rebeca coloca um vestido longo, passa maquiagem e diz que é noiva. Apesar da roupa de bailarina, Fabiana brinca que é dona-de-casa.

Outras meninas põem e tiram as fantasias. Brincam de professora na lousa. A menina que é professora sobe em cima da cadeira de fala:

MEN: "Vai prá lá aluno!"

Análise da situação 1

Na situação 1, podemos ver que independentemente do "significado oficial" da roupa que as crianças estão usando, estas assumem um novo significado a partir das palavras que as crianças lhe atribuem. O vestido longo passa a ser vestido de noiva, a roupa de bailarina passa a ser roupa de dona-de-casa.

Vygotsky (1994) aponta para o fato de que com o desenvolvimento da linguagem, a criança passa a colocar o objeto em função do significado no brinquedo, ao contrário da criança pequena que atribui significado em função do objeto. Como pudemos verificar na discussão teórica, a transferência de significados é facilitada pelo fato de a criança reconhecer numa palavra a propriedade de um objeto, não vendo a palavra, mas o objeto que ela designa. O vestido usado por Rebeca poderia ser um vestido qualquer, mas a palavra o transforma em vestido de noiva, faz com que ele adquira um valor especial e, desta forma, permite que Rebeca assuma o papel de noiva na brincadeira.

Assim, a palavra é que constitui o valor e o significado dos objetos (roupas) acima citados. É a palavra que permite que a criança

fantasie e entre na brincadeira, constituindo as características daqueles que elas vão representar, os seus personagens enfim.

Quando a menina que vai representar a professora sobe em cima da cadeira e coloca em evidência a diferença de papéis sociais que existe entre alunos e professores. Com esta atitude, ela realça algo que está presente nas relações sociais, demonstrando sua percepção das mesmas. É importante ressaltar que é a fala da garota, a sua palavra, que circunscreve no âmbito da imaginação seu jogo, com expõe Vygotsky (1986). Apenas subir na cadeira não expressa o papel que quer representar (ao subir na cadeira ela poderia estar representando um domado, por exemplo) são suas palavras de ordem ("vai prá lá aluno"), somada à ação de subir na cadeira que permite o papel de seu personagem seja compreendido e que sua concepção de assimetria na relação de professor e aluno seja explicitada.

A relação entre jogo de poder, gênero e palavra pode ser identificada nas situações abaixo:

Situação 2

Durante uma aula de artes plásticas, as crianças de um grupo discutem a cor do macaco de papel que estão confeccionando.

AND: "Mas se quiser pode pintar."
MAR: "Não se mete na vida do outro."
AND: "Não tenho medo de você. Menina não sabe karatê."

Situação 3

André não quer deixar Márcia entrar no jogo de "trepa-trepa/fábrica de desarmar bomba."

AND: "Mulher não mexe em bomba."

Mar acaba entrando na brincadeira, e um outro menino fala:

MEN: "A gente tá brincando de alguma coisa que nem sabe. O que é mesmo, André?

André é o coordenador da brincadeira da bomba. Em determinado momento diz:

AND: "Quem é superman vem aqui."

Márcia que conseguiu entrar na brincadeira diz logo:

MAR: "Eu". Depois muda de idéia: "Não eu sou a mulher gato."

Análise das situações 2 e 3

Nestas situações, podemos ver, através das palavras dos garotos, os valores sociais atribuídos aos gêneros masculino e feminino.

Na situação 9, a menina não oferece perigo, pois é "menina" e como tal "não sabe karatê"; desta forma, não deve opinar. As condições então expressas pelas palavras "menina" e "não sabe karatê" trazem consigo valores sociais que, nesta situação, fazem com que determinado sujeito comporte-se de uma maneira específica.

Também na situação 10, há um movimento de caracterização de valores sociais referentes aos gêneros masculino e feminino. Por ser mulher, a garota não pode mexer em bomba e, assim, não é aceita inicialmente na brincadeira. Entretanto, quando esta garota acaba entrando no jogo, novo obstáculo lhe é imposto: pode entrar na brincadeira quem é "superman". Mas, primeiramente, atribui a si esse papel (superman), mas vendo a inadequação do mesmo ao seu sexo, substitui a palavra masculino

por outra feminina cujo significado apresenta semelhança: a mulher gato, assim como o superman, é um personagem perspicaz, com grandes poderes. A garota assim se posiciona em decorrência da interação com o outro que nesta interação a constitui como tal.

O jogo entre espelhamento e palavra enquanto constitutivos do sujeito permeia o episódio a seguir:

Situação 4

Carla chega à sala-de-aula com sua mãe. Chora porque não quer ficar na escola. A professora e a mãe tentam convencê-la a ficar, dizendo que vai ser gostoso brincar de massinha, máscara etc... Carla não se convence e continua chorando.

Uma das crianças da classe fala:

CRI1: "Parece nenezinho."

CRI2: "Vamo chamá ela de nenê?"

Juntos começam: "Nenezinho... nenezinho..."

A professora intervém pedindo para que as crianças parem de chamar Carla de "nenezinho".

A mãe de Carla vai embora e esta permanece chorando.

A professora pega Carla no colo e começa a distrai-la elogiando sua mochila

PROF: "Nossa! Mochila nova!"

Carla se empolga e começa a mostrar os brinquedinhos para a classe. As outras crianças, então, aproximam-se para vê-los, mas a professora pede para que voltem aos seus lugares.

Durante a aula, há uma atividade desenvolvida com um grupo de crianças de outra classe. Todos se apresentam, apenas Carla não o faz,

fazendo-o a professora por ela. Entre as atividades, Carla pede para a professora verificar se ela está com febre.

Análise da situação 4

Carla chora, não quer ficar na aula, senta no colo da professora, não se apresenta para os novos colegas, pede várias vezes durante a aula para que a professora verifique se está com febre, a mãe e a professora a tratam de forma a conceder-lhe mais atenção que para as outras crianças de sua idade, protegendo-a .

Podemos verificar, então, que a palavra que constitui o sujeito não parte apenas de uma noção que este outro tem daquele, ela surge num processo de interação entre o sujeito e o outro, onde este sujeito, como Carla comporta-se de uma maneira (chora porque não quer ficar) a suscitar um processo de reconhecimento, por parte deste outro, de suas características ("nenezinho", aquele que chora). Ao fazer comentários, então, a esse respeito, o outro, como num espelhamento (Wallon, 1975), através da palavra, mostra ao sujeito quem ele está sendo naquele momento. Este, por sua vez, num processo de internalização daqueles significados expostos, assume o que lhe é apresentado como sendo seu (após ser chamada de "nenezinho", Carla senta no colo, pede para a professora verificar se está com febre).

Talvez não pudéssemos dizer que na situação exposta acima a palavra tornou-se, de fato, constitutiva para Carla, uma vez que este episódio pode apresentar algo que não se repete nas demais interações de Carla. Passemos, então, para as situações seguintes onde as interações as quais consideramos constitutivas dos sujeitos não parecem ser circunstanciais, ou seja, essas situações parecem se repetir de uma forma generalizada.

Situação 5

Uma garota folheia um livro com as colegas e diz:

GAR: "Olha o Macaquinho Wesley." (fala de uma forma provocativa)

WES: "Não sou eu não!"

GAR: "É você sim!", sendo suas palavras reforçadas pelas outras colegas: "É você sim!"

Situação 6

Durante um recreio, pergunto para um garoto o nome de Wesley. O próprio Wesley ouve e responde:

WES: "Eu chamo Wesley."

O colega diz: "Ele chama Wesley Tetê."

Um pouco mais tarde, Wesley olha para mim e fala, como se estivesse falando sozinho:

WES: "Meu nome é Wesley, mas meu apelido é Tetê."

Pergunto para um garoto quem deu esse apelido a Wesley e o garoto me diz:

GAR: "Wesley não é mais Wesley, é Tetê."

Volto a perguntar quem deu o apelido, só que agora para o própria Wesley e ele diz que foi sua mãe.

Situação 7

Um grupo de crianças brinca no trepa-trepa.

Guilherme diz que não vai permitir que Francisco entre na brincadeira porque bateu em Wesley, decisão que é acatada pelos demais.

Situação 8

Guilherme vai destruindo a garagem montada por seu colega. Wesley vai destruindo junto. Em seguida, Guilherme tira de forma dissimulada um tubo de pasta-de-dentes que estava preso em sua bermuda e coloca, tentando esconder, um pouco de pasta no dedo de Wesley. Ao perceberem que vejo a cena, disfarçam como se nada tivesse acontecido.

Situação 9

Um grupo de garotas empurra Wesley no balanço. Todos parecem se divertir bastante com a brincadeira. Depois de brincarem com o balanço, as crianças sentam-se no chão e uma das garotas pega Wesley no colo e fica dizendo:

GAR: "Meu filhinho, meu filhinho."

Análise das situações 5, 6, 7, 8 e 9

O garoto Wesley, apesar de possuir a mesma idade que os demais colegas, por sua aparência física, parece ser mais novo. Talvez em parte por isso, sua relação com os colegas se caracterize por uma postura de "proteção/exclusão" destes com relação aquele, além de agressões físicas, brincadeiras e apelidos que lhes são dirigidos, como na situação 2, onde a

colega se refere a Wesley como "Macaquinho Wesley". Neste sentido, a palavra "macaquinho" parece nomear de forma pejorativa um colega que é tido como "o diferente" do grupo.

Durante as aulas, Wesley tem dificuldade de se encaixar nas brincadeiras ou trabalhos, ficando a maior parte do tempo trocando de grupo ou se fixando naquele o qual a professora escolhe para ele.

É interessante notar que mesmo quando é aceito Wesley brinca no grupo mas não interage de fato, o que pode denotar que o próprio Wesley assume o papel que é atribuído pelos colegas em suas interações, internalizando uma imagem construída socialmente. Assim, parece-nos que Wesley reconstrói em plano interno, individual o papel que é construído em plano inicialmente externo, interpessoal (Vygotsky, 1986).

Na situação 3, podemos ver que Wesley consegue participar da brincadeira porque é protegido por Guilherme. Este garoto assume um papel de líder nas brincadeiras, e é respeitado. Pudemos verificar tal posição nos jogos, pois é sempre ele que os coordena quando deles participa. Isto também foi demonstrado na situação 4, onde Guilherme não permite que Francisco entre na brincadeira porque bateu em Wesley, sendo obedecido pelos demais colegas.

No que se refere a sua postura com relação a Wesley, vemos que apesar da atitude de exclusão dos garotos para com este, há a atitude de proteção efetuada pelo líder, o qual parece fortalecer seu papel desta forma. A sua palavra, então, decidindo a organização do grupo, argumentando sobre o porquê da não inclusão de uma criança a este é uma forma de legitimar o papel que representa para os colegas os quais o acata como tal, aceitando suas decisões.

A atitude de proteção a Wesley também pôde ser vista em momentos como o qual as garotas o empurram no balanço, ou quando uma delas o pega no colo e o chama de "filhinho". Esta palavra parece apontar para o fato de que Wesley, ao ser protegido ou deixando que os colegas ou a professora tomem decisões sobre o que ele deve fazer, assume, internaliza o significado das palavras de submissão com as quais a sua pessoa é designada. O próprio apelido usado na escola e pela mãe (Tetê) parece sugerir uma idéia de fragilidade.

Podemos perceber, ainda, que a própria pesquisadora, ao tentar descobrir o nome de Wesley, fá-lo perguntando aos seus colegas, e não para o próprio Wesley, o que pode significar que esta pesquisadora também assumiu para Wesley o papel que lhe é constituído socialmente pelo grupo do qual ele faz parte.

Na situação 5, onde Wesley acompanha Guilherme na destruição da garagem de um outro colega, podemos supor que para aquele, estar junto ao líder do grupo (Guilherme), confere-lhe o poder de transgredir sem ser desrespeitado pelos outros colegas. Imitar Guilherme para Wesley também pode ser uma forma deste constituir-se, pois como chama a atenção Wallon (1975), nesse período, a imitação, não sendo mais a cópia de gestos, mas sim de papéis, constitui-se numa forma de apreensão das características dos sujeitos imitados. Talvez seja possível considerar que esse processo ocorre com Wesley quando este está copiando Guilherme; ao fazê-lo, Wesley tem uma atitude de comunhão e submissão, como ocorre no processo de imitação, segundo Wallon (1979). De acordo com este autor, a imitação, ao mesmo tempo que é vontade de substituir é também admiração, e tal admiração podemos supor ocorrer, uma vez que Wesley se encontra excluído do grupo, e estar junto ao líder lhe confere alguns privilégios que este tem (por exemplo, destruir a garagem de outro colega sem ser punido).

Portanto, neste episódio, vemos expressas pelas palavras "Tetê", "macaquinho", "filhinho" marcas de uma relação generalizada da classe com o garoto Wesley. O modo de ser deste, significado pela relação que possui em sua casa (a mãe o chama de "Tetê"), também é significado em sua relação com os outros na escola, onde estas marcas são reiteradas. Por outro lado, imitar Guilherme, o líder, representa para Wesley a possibilidade de uma mudança; este parte da relação com o outro para viabilizar uma outra forma de ação, diversa daquela que constrói a imagem de um garoto fragilizado.

Situação 10

A professora ensina um garoto a cortar o brinquedo de papelão que deve ser montado. O garoto diz não saber contornar com a tesoura.

PROF: "Você está se saindo muito bem. Acho que você sabia e não sabia que sabia."

À medida que a professora fala, o garoto vai cortando, e dizendo:

MEN: "Olha, eu sei mesmo!"

Análise da situação 10

A professora aqui exerce um papel fundamental no sentido de estabelecer a auto-confiança do aluno, colocando-o como sujeito que sabe fazer a atividade, apesar deste negá-lo.

A didática assumida pela professora, a qual posiciona-se numa postura de encorajamento, favorece o aprendizado do aluno. Esta professora, falando de seu lugar ao qual é atribuído competência, alicerça como referência para que o aluno consiga desenvolver a atividade.

O papel do outro, no caso, a professora, é primordial na constituição do sujeito que conhece, por ajudá-lo, mostrar-lhe, como que expondo através de um espelho (Wallon (1986)) que ele sabe, e isso acontece através da palavra desta professora, palavra esta possibilitadora/desencadeadora de todo o processo acima descrito.

Situação 11

Durante o recreio, uma garota desfila entre suas colegas com um colar dourado na cabeça dizendo:

"Eu sou rainha. Eu sou rainha."

As colegas, entretanto, passam a rir e comentar:

"Ah, parece uma Ramba!" "Olha a Ramba!" (alusão ao personagem de cinema Rambo, o qual usa uma faixa na cabeça).

A garota, então tira o colar da cabeça e vai conversar com outro grupo de crianças.

Análise da situação 11

Neste exemplo, podemos observar a criança primeiramente referindo-se a si própria como "Rainha" e, ao ser chamada de "Ramba", retirando o "colar/coroa" da cabeça.

Vemos, neste episódio, a palavra do outro gerando um processo de (re) significação do valor dos objetos, palavras e imagens.

A palavra das colegas ("Ramba") e com ela a expressão da imagem que estavam tendo da amiga com o colar, modifica a própria auto-imagem da garota ("Rainha").

É interessante analisar a mudança de gênero, na e pela palavra, relacionada ao herói masculino. O herói Rambo pode ser considerado uma representação de força e agressividade, em contraposição à figura da "Rainha", a qual pode simbolizar nobreza e delicadeza.O que causa o "desconforto", então, na garota não é a representação da palavra, e sim o que ela significa. A mudança de gênero da/na palavra pôde destituir/modificar/recolocar, então, pelo tom pejorativo que assumiu, a imagem que a garota estava tendo de si.

Tal contexto, torna bastante significativa a proposição de Wallon de que o processo de consciência do eu é como que a tomada de posse no espelho: conhecer-se de fora para dentro.

Nesse processo de espelhamento, conforme a ênfase dada por Vygotsky, a palavra das colegas faz-se, então, fundamental, pois é a mesma que permite que estas transmitam à garota do colar a imagem que estão tendo da mesma, e, desta forma, desencadeia todo o processo de (re) significação dos objetos e imagens ao qual nos referimos.

Devemos considerar também que dentro das relações de poder inseridas entre essas crianças um grupo faz com que a palavra adquira uma força maior. Então, é importante perceber que a força da palavra está também ligada ao lugar do qual ela é dita dentro do jogo das relações sociais, as quais em sua totalidade, conforme nos explicitou Vygotsky (1979), é constituinte da personalidade dos indivíduos

Com o olhar apurado pela teoria, pudemos pinçar das várias situações apresentadas o movimento de papéis como sendo constitutivo dos sujeitos. As crianças são, ao mesmo tempo, crianças, alunos, super-heróis, mães, filhas... sendo que, baseando-nos na referência teórica por nós assumida, acreditamos que a diversidade destes papéis façam parte de suas personalidades.

Assim, a dinâmica relacional entre as crianças, que em suas interações assumem papéis sociais, leva-nos a pensar sobre a proposição de L. S. Vygotsky sobre a internalização e vivência dos papéis sociais que acabam constituindo estes sujeitos, e sobre a questão da palavra que vai possibilitar o exercício do imaginário e assunção de papéis.

As observações das crianças enfocadas indicam certos modos de relacionamento que vão se estabelecendo entre os sujeitos e um certo lugar que as crianças vão ocupando nessas relações. É necessário aqui relevar novamente que as relações estabelecidas entre os sujeitos não podem ser consideradas como definitivas uma vez que, pelo caráter móvel das posições sociais, estas podem se modificar.

As situações e episódios aqui apresentadas, vistas pelo prisma teórico da corrente histórico-cultural e pelo trabalho de Henri Wallon, apontam para a presença, nas relações sociais, nas relações de poder, nos jogos de papéis, de um entrecruzamento de espelhamento e palavra. Neste entrelace, as crianças tomam consciência de si pelo apontamento do outro ("nenezinho", "Ramba", "sabe fazer"...), conhecendo-se, nessas interações através da palavra, a qual desencadeia todo processo de significação de imagens. Assim, consideramos, a partir do diálogo entre a teoria estudada e as situações analisadas, que ao falar o sujeito constitui, no mesmo momento, a si próprio e aos outros sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idéia desta pesquisa surgiu da leitura dos trabalhos de Henri Wallon e L.S. Vygotsky. As questões levantadas por tais autores e as observações de campo efetuadas por nós, fizeram emergir, ao longo de nossa investigação, o que se tornou o foco central de nosso trabalho: o espelho e a palavra/ reflexividade e consciência na constituição do sujeito.

As leituras que apuraram nosso olhar para recortar da realidade empírica a dinâmica entre o espelho e a palavra apontaram, juntamente com o trabalho de estudo das observações das crianças e suas interações, para a nossa suposição de que, conforme coloca L. S. Vygotsky, a personalidade, como as demais funções mentais superiores, é o resultado da totalidade de relações sociais pelas quais passa o indivíduo, o qual as internaliza. Neste movimento, onde é fundamental, como aponta Henri Wallon, o jogo de imitação e negação do outro, a palavra é o cerne, pois é a mesma que permite neste processo do conhecer-se de fora para dentro, que o outro - os muitos outros - indique (em) ao sujeito aquilo que ele apreenderá do social como sendo seu.

Seja o exemplo da (re) significação da palavra realizada pelas crianças diante da "Ramba", a liderança de Fernando diante de seus colegas reiterada, em determinado momento, pela palavra da professora, a palavra desta auxiliando o garoto na atividade, ou seja, na formação daquele que conhece, os jogos interativos onde as relações entre as crianças eram realizadas e internalizadas pelas mesmas puderam apontar-nos para processos de constituições dos sujeitos envolvidos nas interações presentes na classe estudada.

Assim, com esta pesquisa, pudemos atentar para situações que ocorrem em na sala-de-aula (por exemplo, o quanto a palavra reitera a ação). Acreditamos que, desta forma, o trabalho possa também significar uma possível contribuição para a atuação docente, uma vez que as questões aqui apontadas podem servir como ponto de referência para que o professor atue

de maneira a estar mais alerta para os processos que sustentam o cotidiano da sala-de-aula.

Por perceber que todas as situações de jogo simbólico levam a questões sobre posições e papéis sociais, acreditamos que muitas indagações podem ser feitas a respeito do papel/posição/lugar social, já que estes são conceitos ainda muito discutidos, parecendo-nos modos sutilmente diferenciados de falar das relações sociais. Isso abre novas possibilidades de investigação no que diz respeito às questões sobre os jogos de imagens e o jogo de vozes que permeiam/possibilitam todas essas interações.

BIBLIOGRAFIA

CRUZ, Maria N. da e SMOLKA., Ana L. Gestos, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa. **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

____ **Relação entre atividade prática e comunicação pré-verbal: um estudo de crianças de 9 a 18 meses em creche.** Relatórios de pesquisa apresentados à FAPESP nos períodos de março a setembro de 1993, setembro de 1993 a março de 1994 e março a setembro de 1994. UNICAMP.

EZPELETA, J. S. e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Editora Cortez, 1986.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, Maria Izabel G. G. **O espaço do Movimento: Investigação no Cotidiano de uma Pré-Escola à Luz da Teoria de Henri Wallon.** Tese de Mestrado. São Paulo: USP, 1992.

SMOLKA, Ana L. et alli. The constituiton of the subject: a persisten question. In: **Sociocultural studies of mind.** Cambrigde University Press, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Trad. De Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

____ **A Formação Social da Mente.** Trad. de José Cipolla Neto et alli. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

____ Concrete human psychology. **Soviet Psychology.** v. 17, n. 4., 1979).

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Editora Persona, 1969.

____ **As origens do pensamento na criança.** Lisboa: Moraes Editora, 1979

____ **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Editora Estampa, 1975.

____ **Do Ato motor ao Pensamento.** Lisboa:Moraes Editora, 1979.

____ O papel do Outro na Consciência do Eu. In: Werebe. M. J. G. e Nadel-Brulfert. J. **Henri Wallon.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

TAILLE, Yves de La et alli. **Piaget, Vygotsky e Wallon.** São Paulo: Summus Editorial, 1992.

TRAN-THONG. O sistema de Estádios de Wallon e o Problema dos Estádios. **Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea.** Lisboa: Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento, 1974. Volume 1.