

GLAÍS SALES CORDEIRO

**DA AÇÃO À LINGUAGEM
NA INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA:
UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO**

TESE DE DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM

PUC
São Paulo
1998

GLAÍS SALES CORDEIRO

**DA AÇÃO À LINGUAGEM
NA INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA:
UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM, sob orientação dos Profs. Doutores Roxane Helena Rodrigues Rojo e Jean-Paul Bronckart e co-orientação da Profa. Doutora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA MONTE ALEGRE / PUC-SP

Cordeiro, Glaís Sales

Da ação à linguagem na interação criança-criança : um processo de construção. - São Paulo : s.n, 1998.

... f. ; il. tab. ; 30 cm

Tese (Doutoramento) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração : Linguística Aplicada e Estudos da linguagem

Orientadores : Rojo, Roxane Helena Rodrigues, Bronckart, Jean-Paul

1. Crianças - Linguagem. 2. Aquisição da linguagem.

Palavras-chave : Ação-atividade - Construção da linguagem - Sócio-interacionismo discursivo

COMISSÃO JULGADORA

RESUMO

Ao longo dos séculos, transformações sociais vêm alterando os contextos iniciais de desenvolvimento da criança, trazendo conseqüências para a forma como as relações adulto-criança e criança-criança se estabelecem e têm sido estudadas.

Do ponto de vista científico, boa parte das pesquisas atuais sobre desenvolvimento humano e sobre aquisição da linguagem vêm sendo desenvolvidas a partir do estudo da díade mãe-criança, assentadas em diferentes linhas teóricas.

Por outro lado, o número crescente de crianças pequenas em instituições pré-escolares, filhas de mães trabalhadoras, gerou a necessidade de pesquisas que enfocassem o desenvolvimento infantil num contexto marcado pela interação da criança com outras crianças, seus interlocutores privilegiados.

Inserindo-se nessa dimensão, o presente trabalho parte do pressuposto teórico de que é através da ação que o ser humano tem acesso ao mundo físico e social e que é através da atividade social que esse mundo será significado e transformado em conhecimento e linguagem. O trabalho tem por objetivo maior construir uma perspectiva teórico-metodológica que dê conta de analisar os processos intersubjetivos para a construção da linguagem num grupo de bebês, com idade entre nove e 20 meses, que freqüentam creche.

Para que esse objetivo fosse atingido, do ponto de vista da coleta de dados, o grupo, composto de nove meninos e cinco meninas, foi filmado em videocassete, durante um período de sete meses em 18 sessões semanais de, aproximadamente, 15 minutos, sem a mediação das educadoras.

Tendo como eixo principal um modelo interacionista sócio-discursivo, são reinterpretadas, na pesquisa, as posições teóricas de Piaget, Wallon e Vygotsky, assim como o conceito de modalidade interativa, discutido em pesquisas sobre interação adulto-criança.

Realizando uma discussão crítica em torno da operacionalização do conceito de ação em unidades de análise como ato motor, produção vocal e episódio interativo, são apresentadas algumas conclusões que deixam entrever que um modelo interacionista sócio-discursivo pode oferecer contribuições, tanto ao nível teórico-metodológico, como ao nível educacional, para a compreensão da construção do conhecimento e da linguagem, como processos dialeticamente interligados.

AGRADECIMENTOS

- Antes de mais nada, quero agradecer a Andréa Wander Bonamigo e Ester Tavares Guimarães, que me acolheram no CADI Jardim Elisa Maria e me proporcionaram todas as condições para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço, também, às educadoras, às recreacionistas e às crianças do berçário, que receberam, com naturalidade, minha “intrusão” na rotina da sala.
- Às integrantes do grupo *Prisma* - Estudos de Linguagem, Ana Paula Siwi, Andréa Bordoí Pini, Beatriz Rodrigues Mano, Cláudia Angélica Almeida Moraes, Maria Cláudia G. Rocha e Renata de Oliveira Bianchi, meu agradecimento especial, pelo auxílio prestado durante a fase inicial das transcrições. Tenho saudades daquele tempo...
- À Zilma, agradeço muito, por ter podido, através de suas publicações e nossas conversas, despertar meu interesse pelo estudo das interações criança-criança e por acreditar em minhas intuições, emprestando-me, inclusive, a câmera para a coleta dos dados. O resultado está aí... Espero que você goste!
- Agradeço à Xane, amiga e orientadora, que sempre soube compreender e orientar todos os meus melhores e piores momentos...
- A Jean-Paul, especialmente, agradeço pelo suporte ilimitado, em todos as etapas do processo da análise, e por poder proporcionar o desenvolvimento de minha capacidade analítica, sem o qual este trabalho não seria possível. J'espère que tu aimes les résultats de notre démarche!
- Meu muito obrigada a meus familiares, principalmente ao Manolo, pelo apoio e paciência, e, especialmente, a Gisela e Glorinha, pelo auxílio “logístico”, e ao Guilherme que, como sempre, me forneceu as soluções necessárias para os impasses do mundo da Informática...
- Agradeço, também, pelo apoio, ao Convênio FAPSE/UNIGE/LAEL-PUC-SP, ao CNPQ, à CAPES e à Société Académique de Genève.

Ao Manolo e
às crianças, sujeitos desta pesquisa

Três Coisas

*Três coisas prá mim no mundo
Valem bem mais do que o resto.
Prá defender qualquer delas
Eu mostro o quanto que presto.
É o gesto, é o grito, é o passo.
É o grito, é o passo, é o gesto.*

*O gesto é a voz do proibido
Escrita sem deixar traço.
Chama, ordena, empurra, assusta,
Vai longe com pouco espaço.
É o passo, é o gesto, é o grito.
É o gesto, é o grito, é o passo.*

*O passo começa um vôo
Que vai do chão pro infinito.
Prá mim que é uma estrada aberta,
Quem prende o passo é o não dito.
É o grito, é o passo, é o gesto.
É o passo, é o gesto, é o grito.*

*O grito explode o protesto
Se a boca já não dá espaço
Que guarde o que há prá ser dito.
É o grito, é o passo, é o gesto.
É o gesto, é o grito, é o passo.
É o passo, é o gesto, é o grito.*

Mário Lago

ÍNDICE

Dando início a um percurso	9
PRIMEIRA PARTE	
CAPÍTULO 1 – O período pré-verbal segundo as teorias psicológicas	16
CAPÍTULO 2 – O período pré-verbal segundo as teorias da linguagem	30
CAPÍTULO 3 – Estudando a interação entre pares	47
CAPÍTULO 4 – Ação, atividade, atividade de linguagem e o interacionismo sócio- discursivo	59
SEGUNDA PARTE	
CAPÍTULO 5 – A pesquisa	69
CAPÍTULO 6 – Os atos motores	84
CAPÍTULO 7 – As produções vocais	112
CAPÍTULO 8 – Introduzindo o estudo dos episódios interativos	130
CAPÍTULO 9 – Os episódios interativos através de seus constituintes	138
CAPÍTULO 10 – O funcionamento dos episódios interativos	178
CONCLUSÕES – Da ação à linguagem na interação criança-criança: um processo de construção	199
BIBLIOGRAFIA	211
ANEXO	

DANDO INÍCIO A UM PERCURSO...

Ao longo dos séculos, transformações sociais vêm alterando os contextos iniciais de desenvolvimento da criança, trazendo conseqüências para a forma como as relações adulto-criança e criança-criança se estabelecem e têm sido estudadas.

Ariés (1981) aponta que na Europa Ocidental, durante a Idade Média, a educação da criança pequena não era uma tarefa exclusiva dos pais. A criança vivia numa comunidade, em que os adultos (pais, tios, amigos, criados), de forma geral, dispensavam-lhe os cuidados necessários.

Com o advento da sociedade industrial e as mudanças sócio-econômicas daí advindas, teve surgimento um novo tipo de família, a família nuclear, composta, basicamente, pelos pais e pelos filhos. Nesse novo modelo familiar, a responsabilidade pela educação da criança passou a ser uma tarefa exclusiva dos pais e, principalmente, da mãe. Isso gerou um novo padrão de relação da criança com a família, a interação em díade ou tríade.

Refletindo o modelo da família moderna, boa parte das pesquisas mais atuais sobre desenvolvimento humano e sobre aquisição da linguagem vêm sendo realizadas a partir do estudo da díade mãe-criança.

Por outro lado, a sociedade industrial também impulsionou a mulher para o mercado de trabalho e, assim, a lutar por um espaço de guarda para seus filhos, durante o período em que está ausente do lar.

Em virtude disso, tiveram surgimento as primeiras instituições pré-escolares, entre elas, creches públicas e particulares, berçários e similares, que se incumbiram, a partir desse momento, da educação das crianças, filhas de mães trabalhadoras (Baudelot e Breauté, 1979).

Do ponto de vista científico, a institucionalização da criança pequena gerou a necessidade de novas pesquisas, que enfocassem, desta vez, o desenvolvimento infantil num contexto marcado pela interação da criança com outras crianças, seus interlocutores privilegiados.

É nessa dimensão que se insere o presente trabalho.

Após algum tempo de experiência acadêmica e intervenção em creches, ficou evidente para a pesquisadora que a faixa etária que mais suscita interrogações e menos respostas proporciona é aquela abrangida pelo berçário, ou seja, fase em que a criança ainda não se expressa através da fala.

É interessante notar que tanto os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem da criança que tem como interlocutor básico um adulto, como aqueles em que o interlocutor são outras crianças referem-se, em geral, a períodos mais tardios, em que já aparecem os primeiros enunciados, deixando lacunas quanto à caracterização das fases em que a relação da criança com o mundo físico e social se configura, quase exclusivamente, por sua atividade motora.

Assim, partindo da hipótese de que é através da ação que o ser humano tem acesso ao mundo, desde o momento de seu nascimento, e que é através da interação social que esse mundo será significado e transformado em conhecimento e linguagem, o presente estudo tem por objetivo maior construir uma perspectiva teórico-metodológica que dê conta de analisar os processos intersubjetivos de coordenação de ações para a construção da linguagem num grupo de bebês, com idade entre nove e 20 meses, que freqüentam creche.

Para que esse objetivo fosse atingido, do ponto de vista da coleta de dados, o grupo, composto de nove meninos e cinco meninas, foi filmado em videocassete, durante um período de sete meses em 18 sessões semanais de, aproximadamente, 15 minutos, sem a mediação das educadoras.

Dividido em duas partes, o estudo inicia-se por uma apreciação de teorias e trabalhos aos quais pode ser relacionado, passando, em seguida, à apresentação de seus aspectos metodológicos e de análise e, também, à discussão dos resultados.

Do ponto de vista teórico, foram buscados, num primeiro momento, subsídios nas teorias psicológicas interacionistas de Piaget, Wallon e Vygotsky, que são resenhadas no **capítulo 1**.

Num segundo momento (**capítulo 2**), foram historiadas criticamente as principais teorias de aquisição da linguagem, a fim de verificar como as idéias sobre desenvolvimento infantil, trabalhadas pelos três psicólogos, foram (ou não) a elas incorporadas.

O **capítulo 3** é dedicado a uma discussão em torno dos trabalhos mais importantes que tematizaram as interações criança-criança, com especial ênfase à forma como é neles abordada a questão da linguagem.

Ainda no plano teórico, o **capítulo 4** sintetiza os três movimentos anteriores, ressaltando os elementos que puderam ser retidos, assim como suas lacunas, no que diz respeito ao estudo do contexto específico da interação criança-criança. Em relação à teoria piagetiana, foi apreendida a idéia geral do processo construtivo gradual de coordenação de ações e a importância do objeto para essa construção. As posições teóricas de Wallon e Vygotsky foram contrapostas à de Piaget, em função do peso que ambos dão à interação social para o desenvolvimento do sujeito. Em Wallon, especificamente, foi dada especial atenção ao pressuposto de que a relação dialética entre movimento e emoção é o substrato da futura atividade mental, caracterizada, na sua forma mais desenvolvida, pela mediação semiótica, amplamente discutida por Vygotsky.

Dos trabalhos sócio-interacionistas sobre aquisição da linguagem foi resgatada a discussão sobre a importância das modalidades interativas (especularidade, complementaridade, reciprocidade) que subjazem a esse processo.

O contato com as pesquisas que focalizaram as interações criança-criança forneceu suporte, principalmente, para a configuração do processo da coleta e da compilação dos dados deste estudo.

No mesmo capítulo, é também apresentado o modelo interacionista sócio-discursivo de J.-P. Bronckart, considerado o eixo teórico principal sobre o qual se apoia o trabalho, a saber, que a matriz de toda atividade de linguagem (*activité langagière*) se encontra nas ações humanas com sentido. Em seguida, são, também, apresentadas as unidades de análise que puderam ser operacionalizadas a partir da integração desses quatro movimentos, voltadas, especificamente, à atividade interativa de crianças com menos de dois anos: os atos motores, as produções vocais e os episódios interativos.

Abrindo a segunda parte da pesquisa, o **capítulo 5** enfoca o contexto da coleta de dados, apresentando, ao leitor, o local, os sujeitos, as técnicas de coleta, de transcrição e de análise dos dados.

Em seguida, o **capítulo 6** trata da análise quantitativa dos **atos motores** realizados pelos sujeitos sós ou em interação, com ou sem objetos, ao longo do *corpus* e relativamente a sua faixa etária.

Da mesma forma, o **capítulo 7** focaliza a análise quantitativa das **produções vocais** realizadas pelos sujeitos, tanto ao longo do *corpus*, como relativamente à faixa etária dos mesmos.

No **capítulo 8**, é introduzida a análise dos **episódios interativos** estabelecidos por dois ou mais sujeitos, mediados ou não por objetos, e referidas as suas categorizações.

No **capítulo 9**, são analisados separadamente, a partir da sua evolução no *corpus*, os **constituintes** dos episódios interativos, sendo seguidos de uma breve síntese integradora.

Em seguida, o **capítulo 10** aborda a discussão dos episódios interativos, a partir de uma inter-relação das diferentes classificações propostas, de acordo com sua evolução no período da coleta.

Fechando a pesquisa, são retomados, de forma abreviada, os principais achados dos capítulos de análise, objetivando uma discussão crítica em torno das unidades de análise adotadas. Logo após, são apresentadas algumas conclusões que deixam entrever que um modelo interacionista sócio-discursivo pode ser reinterpretado para o estudo das interações criança-criança, oferecendo contribuições, tanto a nível teórico-metodológico, como a nível educacional, no que se refere à construção do conhecimento e da linguagem, entendidos como processos dialeticamente interligados.

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO 1

O PERÍODO PRÉ-VERBAL SEGUNDO AS TEORIAS PSICOLÓGICAS INTERACIONISTAS

Neste capítulo, serão discutidas as três teorias psicológicas interacionistas que mais repercussão tiveram no estudo do desenvolvimento infantil e, por consequência, na elaboração de teorias sobre aquisição da linguagem. São elas as teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky.

A opção por revisar apenas as teorias psicológicas interacionistas foi deliberada, uma vez que os estudos mais relevantes sobre interação entre crianças (a serem apresentados no capítulo 3) baseiam-se nessas teorias.

Na psicologia do desenvolvimento, o interacionismo ofereceu muitas respostas às lacunas deixadas pelas teorias comportamentais e inatistas (vide capítulo 2), ao partir do pressuposto de que o sujeito interage ativamente com o meio e que este modifica aquele em função de sua ação. Como o leitor poderá observar, isto favoreceu a proliferação de pesquisas em contextos interacionais diversos (lar, escola, creches, etc.), caracterizados tanto por relações assimétricas (adulto-criança), como por relações simétricas (criança-criança).

Entretanto, a abordagem interacionista não se constitui como um todo homogêneo em que todos os teóricos partilham de uma mesma concepção do termo interação. Assim, Piaget refere-se ao meio como condição para o desenvolvimento cognitivo, mas centraliza sua explicação nos mecanismos de coordenação entre as ações da criança sobre o mundo, dando pouca importância à intervenção social. De forma diversa, as posições de Wallon e Vygotsky coincidem quanto ao valor dado ao papel constitutivo da interação social, mas se diferenciam por certos aspectos do desenvolvimento que são enfocados em cada teoria.

É preciso dizer ainda que a idéia geral do capítulo é delinear, sucintamente, a obra dos três psicólogos, direcionada sua discussão para o processo do desenvolvimento cognitivo e da construção da linguagem da criança de zero a dois anos, faixa etária abrangida por esse estudo.

JEAN PIAGET

A grande preocupação de Piaget foi elaborar uma teoria do conhecimento. Para tanto, dedicou uma parte de sua obra a observações minuciosas do desenvolvimento de seus três filhos. Conduziu esse estudo sempre apoiado em dois pilares: a lógica e a psicologia genética.

Biólogo, Piaget definiu a inteligência como uma das manifestações da vida, isto é, uma forma de adaptação, sendo a ação o modo de interação do homem com o meio. Isto significa que em todos os níveis do desenvolvimento, uma conduta cognitiva é uma ação (concreta ou interiorizada), cuja função é a adaptação do sujeito a seu meio pela interação. Este desenvolvimento é contínuo, sua continuidade encontrando-se, por um lado, na noção de ação e, por outro, na de função: através de processos de assimilação e acomodação, o sujeito vai, pouco a pouco, coordenando suas ações num nível de complexidade estrutural cada vez mais alto. O aspecto descontínuo da evolução estaria ligado portanto, ao conteúdo e às estruturas das ações.

O período sensório-motor, que vai de zero a dois anos, caracteriza-se pela inteligência sensório-motora, ou seja, uma adaptação prática ao mundo exterior. O bebê, partindo de simples reflexos, consegue chegar progressivamente a uma organização coerente de percepções sucessivas e movimentos que lhe permitem uma interação com os objetos reais do seu meio imediato: inicialmente, as condutas sensório-motoras dirigem-se ao próprio corpo (sucção, audição, visão...), orientando-se, em seguida, aos objetos externos. Uma coordenação gradual de ações tem lugar através do jogo de assimilações recíprocas, repetidas, reconhecidas e generalizadas. A princípio todos fechados, elas deixam de sê-lo à medida que o bebê age com intenção, transformando-se em condutas que coordenam meios e fins e diferenciam o sujeito, fonte da ação, do objeto, que adquire uma certa permanência espaço-temporal. A partir de condutas que se repetem em bloco, ao acaso e sem objetivo prévio, o bebê alcança gradativamente um estágio, onde um objetivo antecede sua ação; utilizando-se de esquemas adquiridos anteriormente (bater, agitar, etc.), que podem ser chamados de

“conceitos sensório-motores”, o sujeito busca compreender um objeto através de suas possibilidades de uso (como *“definições pelo uso”* encontradas, posteriormente, no plano verbal).

Os primeiros esquemas de ação (sucção, preensão) vão se estender, assim, a objetos diversos e, simultaneamente, as ações se modificarão em função de novos objetos. Aos poucos, os diferentes esquemas de ação irão, igualmente, se coordenando: no início, o bebê, ou olha um objeto, ou pega-o; mais tarde, ele poderá pegá-lo e olhá-lo e, mais adiante, ele poderá utilizá-lo como intermediário (meio) para a realização de um outro objetivo. Mesmo sem ter experimentado concretamente as possibilidades de uso de um determinado objeto, o sujeito pode então inventar e antecipar procedimentos para alcançar seus objetivos [*“dedução sensório-motora”* (Piaget, 1936)]; a ação concreta cede lugar à reflexão sob forma de ação interiorizada.

O pensamento representativo (rudimentar) inicia-se com a capacidade de evocar objetos e eventos ausentes, seja por gestos, seja através de outros objetos. Isto traz uma nova dimensão à inteligência prática e permite a elaboração de operações mentais bem mais complexas que os atos limitados ao aqui-agora. Se a inteligência prática se restringe a coordenar sucessivamente estados de uma ação interligados por curtas antecipações e reconstituições momentâneas em torno de um objeto concreto, a inteligência conceptual propiciará uma representação de conjunto (fusão) simultânea da ação, classificatória e reflexiva, onde a distância espaço-temporal entre o sujeito e os objetos tende ao infinito, a uma possibilidade de abstração ilimitada.

Essa capacidade representativa tem sua origem na imitação que se inicia desde os primeiros meses de vida. Sempre imerso nos meios social e físico, mesmo que indiferenciados a princípio (coisas e pessoas constituindo a realidade de forma análoga), o sujeito passa por diferentes fases de imitação: inicialmente, uma cópia direta dos gestos do adulto, esta se transforma, gradativamente, em atos de inteligência representativa e em jogos simbólicos acompanhados de vocalizações ou palavras. A transição entre as condutas sensório-motoras e as

condutas representativas é assegurada, portanto, pelos prolongamentos da imitação, a imitação diferida e interiorizada (imagem mental), que aparecem no mesmo nível de desenvolvimento que o jogo simbólico e a linguagem. O primeiro serve-se de símbolos individuais e a segunda de signos convencionais, arbitrários e coletivos (sistema de comunicação próprio a uma comunidade social).

Com o aparecimento da função semiótica e, por conseguinte, dos instrumentos de representação, o sujeito que *age* passa a ser um sujeito que *conhece* suas ações. Os instrumentos de representação (jogo simbólico, imitação diferida, linguagem) permitem a interiorização dos esquemas de ação de uma forma parcial e progressiva; trata-se de um longo processo de conceptualização com transformações dos esquemas de ação e sua reconstrução num nível superior. Esse processo se inicia por volta dos dois anos, em função de uma ampliação do contexto espaço-temporal da ação, e perdura até os cinco anos, quando o sujeito consegue perceber certas ligações objetivas entre as ações e suas funções constituintes, que ainda não se constituem em verdadeiras operações. Estas surgirão à medida que o sujeito é capaz de prever resultados e planejar suas ações.

É visível que, para Piaget, o papel da linguagem é acessório na construção do conhecimento, pois as raízes do pensamento estão na ação e nos mecanismos sensório-motores, mais do que no fato lingüístico; da mesma maneira que o jogo simbólico faculta a possibilidade de se representar individualmente o mundo, *“a linguagem transmite ao indivíduo um sistema todo preparado de noções, de classificações, de relações, enfim, um potencial inesgotável de conceitos que se reconstróem em cada indivíduo apoiados no modelo multi-secular já elaborado pelas gerações anteriores”* (Piaget, 1967: 170). A linguagem é uma condição necessária, mas não suficiente para a construção das operações lógicas. Os verdadeiros mecanismos de passagem de um estado de desenvolvimento a outro são os processos de abstração empírica que se realizam sobre os objetos e, sobretudo, as abstrações via pensamento que se aplicam às ações e a suas coordenações. Assim, a linguagem constitui uma organização, ao nível representativo, dos progressos realizados pela abstração via pensamento, mas não pode engendrar uma nova operação cognitiva.

HENRI WALLON

Médico, Wallon colheu material para o desenvolvimento de sua teoria a partir de observações de feridos de guerra com lesões cerebrais e de crianças com anomalias psicomotoras, em geral. Preocupado em estudar objetivamente a consciência, procurou compreender o desenvolvimento psicomotor humano numa perspectiva psicogenética. Para tanto, estudou os distúrbios do desenvolvimento psicomotor e mental da criança e estabeleceu comparações com o mundo animal e a história da humanidade.

Para o autor, a motricidade ou psicomotricidade é o substrato de toda a atividade mental, desde que dialeticamente ligada à emoção, resultado de uma primeira troca expressiva da criança com o entorno humano e anterior à interação com o mundo objetivo. Também considera a expressão emotiva como uma pré-linguagem, estágio primitivo que será integrado, gradativamente, às atividades psíquicas superiores, num processo repleto de crises e conflitos.

Assim, ao contrário de Piaget, Wallon entende o desenvolvimento cognitivo como um processo descontínuo e eminentemente social, em que, como será observado mais adiante, a linguagem terá um papel fundamental. Embora em sua teoria também estejam presentes estágios de desenvolvimento cognitivo, os elementos que regem a sua evolução são totalmente distintos. Para Wallon, desde o momento em que nasce, o bebê, por sua incompletude, sua incapacidade de sobrevivência sem a ajuda de um membro mais experiente da cultura, define-se como um ser social, sendo, portanto, impossível conceber a vida psíquica sem as relações de reciprocidade entre o biológico e o social. Uma vez que é este movimento que marcará todo o desenvolvimento cognitivo do sujeito, o entorno humano representa um lugar de significação das suas ações desde seu nascimento: seus primeiros comportamentos *“exprimem já o reflexo das relações à que a palavra e o dom de imaginar as coisas servem de instrumento indispensável nas relações humanas”* (Wallon, 1942: 133).

Wallon dividiu o desenvolvimento da criança na faixa de zero a três anos em dois estágios: estágio impulsivo e emocional (zero a um ano) e estágio sensório-motor e projetivo (um a três anos). O primeiro estágio inicia-se pela atividade reflexa, pelos movimentos impulsivos (espasmos, críspações, gritos), globais e incoordenados. A maturação sucessiva dos sistemas de sensibilidade intero, proprio e, mais tarde, exteroceptiva¹, aliada à ação do ambiente humano sobre o bebê, permitirão a diferenciação progressiva desses sistemas, transformando, evolutivamente, reações puramente fisiológicas em psiquismo, consciência; movimentos impulsivos suscitados por sensações de bem-estar e mal-estar adquirem um caráter expressivo (emoção), em função da interpretação realizada pelo ambiente social, estabelecendo-se, então, um circuito interativo recíproco, embora indiferenciado e simbiótico, entre o bebê e as pessoas com quem interage. Suas principais manifestações motoras consistirão numa organização expressiva das mesmas descargas motoras iniciais (gestos, mímicas e atitudes) que provocarão reações em seus interlocutores e serão modificadas por essas reações. Esse processo desencadeia uma espécie de consciência que se ocupa das modificações orgânicas que a condicionam e que parecem transformá-la em sua razão de ser.

Gradualmente, o ato motor se transformará, então, em gesto instrumental de investigação e exploração (visão, audição, apreensão, marcha) dos objetos do mundo físico, inaugurando um novo estágio no desenvolvimento da criança, o período sensório-motor. Este a conduzirá a uma diferenciação em relação a seu entorno: a atividade tônica, automática e afetiva evolui para uma atividade relacional com o mundo dos objetos, engendrada pela fase anterior, onde a ação da criança era de natureza eminentemente social. Isto gera um antagonismo (conflito), pois a atividade de relação advém de sensibilidades exteroceptivas e consiste em movimentos localizados e orientados à fonte de excitação (mundo

¹ Os sistemas de sensibilidade intero e proprioceptivas determinam as sensações e representações orgânicas internas, advindas de movimentos voluntários e involuntários, enquanto o sistema de sensibilidade exteroceptiva é responsável pelas sensações causadas por estímulos externos.

externo), enquanto a automática é interoceptiva e difusa, centrada na construção do sujeito.

Graças ao contato com o outro e aos efeitos conseguidos, as atitudes da criança diversificam-se e ganham precisão, sua atenção é aguçada e suas manifestações emotivas transformadas numa atividade intencional e representativa (construção de imagens).

Assim, a atividade sensório-motora se desenvolverá em duas direções independentes, mas complementares: a manipulação dos objetos e a exploração do espaço. A primeira será enriquecida pelo aparecimento da linguagem que possibilitará a nomeação dos objetos e desembocará na inteligência prática ou inteligência das situações e a segunda, mais ligada à atividade postural, propiciará o surgimento da imitação, prelúdio da representação, cuja constituição definitiva terá lugar também através da linguagem.

Segundo Wallon, o estágio sensório-motor e projetivo é caracterizado pelo movimento, suporte da representação. Inicialmente, os objetos do mundo são excitantes que o sujeito pode manipular para apreciar suas características (tato, audição, visão), pô-los em relação e classificá-los. No entanto, por volta de um ano, essa exploração dos objetos evolui para uma capacidade de coordenação dos movimentos próprios aos dos objetos, o que possibilita uma previsão e confrontação de meios e objetivos; nasce assim, uma intencionalidade objetiva, voltada, não ao meio social, mas às coisas. As atitudes imitativas também terão papel importante para a formação dessa intencionalidade.

Nesse período, porém, a exploração dos objetos não é de natureza analítica; constitui-se no reconhecimento de uma estrutura significativa posta em relação com outras estruturas, inclusive espacialmente. Essas diferentes combinações é que vão configurar a chamada inteligência prática ou inteligência das situações, definida pela formulação de soluções nem verbais, nem mentais, mas intuitivas, a partir das relações que existem ou podem existir no espaço.

A linguagem tem um papel decisivo no processo de identificação e localização dos objetos, pois instrumenta a criança a focalizar o objeto num conjunto perceptivo e a compará-lo a objetos semelhantes, ultrapassando sua impressão presente. Assim, antes de expressar uma representação, a linguagem introduz um outro tipo de atividade, a atividade projetiva, caracterizada por realizações “*ideomotoras*”, ou seja, projeções de imagens mentais em atos que as realizam; a representação de algo está necessariamente atrelada ao gesto que a desencadeia e a exprime concretamente e de forma sucessiva.

Esses “*ideomovimentos*” são os precursores da representação propriamente dita (inteligência discursiva) e, nesse longo percurso, as condutas imitativas serão fundamentais. Não devendo ser confundido com os gestos de acompanhamento e de contágio emotivo, resultantes de uma impregnação ambiental onde não há nem imagem nem modelo, o ato imitativo, que não aparece antes de um ano e meio, pressupõe a percepção de uma situação, a estruturação dos elementos sensoriais e a reconstituição deste conjunto. Também o “*simulacro*”, representação de um objeto na ausência deste ou de seus movimentos (jogos de ficção), é uma fase que antecede a inteligência discursiva.

A diferença básica entre a imitação e a representação é que a primeira reproduz um modelo, exteriorizando no tempo sua materialidade através de uma sucessão de atos, enquanto a segunda é atemporal, autônoma e definitiva; paralelamente, a relação dialética entre as duas é devida, em parte, aos planos diferentes sobre os quais se apoiam, motor e simbólico respectivamente, e, em parte, a sua origem e papel comuns.

No entanto, a passagem da inteligência prática para a inteligência discursiva é um processo que requer do sujeito a resolução dos conflitos provenientes das discontinuidades espaciais entre estas, o que exige uma maturação das estruturas anatômicas e funcionais. Onde Piaget detecta apenas um aumento no grau de complexidade dos mecanismos de assimilação e acomodação presentes durante todo o desenvolvimento cognitivo, Wallon aponta diferenças qualitativas de interação com o mundo.

Wallon diz ainda que esse conflito é resolvido à medida que o sujeito consegue superar o símbolo concreto e individual e penetrar no signo abstrato e socialmente convencionado, diferenciando-se, uma vez mais, de Piaget. Segundo o primeiro autor, a representação não se desprende diretamente de uma atividade prática sobre o mundo; ela só se torna possível devido à intervenção da linguagem, produto eminentemente social. Portadora de signos, por excelência, a linguagem principia como um longo ajuste de movimentos e seqüências de movimentos imitados, instrumentalizando a criança a conceber as coisas desprendidas das situações e do espaço físico e, conseqüentemente, a trabalhá-las, classificando-as e ordenando-as no espaço mental e abstrato de forma global e generalizada.

Ao final do segundo ano de vida, a linguagem vai permitir a construção dos alicerces de um mundo conceitual que enuncia aquilo que nem sempre é realizável, *“do que pertence a outros lugares ou a outros tempos”* (Wallon, 1942: 173). A partir daí, num constante processo dialético, linguagem e pensamento estruturar-se-ão reciprocamente, configurando, aos poucos, o pensamento categorial, próprio à idade adulta.

LEV S. VYGOTSKY

Vygotsky realizou estudos em psicologia, filosofia e literatura, mais tarde também seguindo a medicina, dado seu interesse pelos problemas neurológicos como fonte de compreensão do funcionamento psicológico humano. Segundo ele, as funções psicológicas nascem da atividade cerebral, mas desenvolvem-se graças às relações que o sujeito mantém com os membros de sua cultura ao longo da vida, mediadas por sistemas simbólicos. Diferentemente de Piaget e Wallon, interessou-se principalmente pelas funções psicológicas superiores, típicas do comportamento humano, abordando pouco as funções mais elementares. Talvez por falta de tempo para aprimorar sua teoria, dada sua morte prematura, essas funções aparecem, em sua obra, tematizadas relativamente aos

processos mentais superiores caracterizados pela mediação entre o sujeito e o ambiente.

Embora pouco profundos nesse assunto, os textos de Vygotsky, à semelhança dos escritos dos outros dois autores, indicam que, inicialmente, a relação do bebê com o mundo é direta: ações reflexas, automatismos e processos de associação simples entre eventos. Esses comportamentos assemelham-se ao comportamento animal e constituem funções psicológicas elementares "*que constituem todos psicológicos, condicionados principalmente por determinantes biológicos*" (Vygotsky, 1934: 166).

Assim como Wallon, Vygotsky atribui um papel fundamental à interação social. O autor afirma que é no contato com os membros da cultura de um grupo social determinado que o bebê, sujeito biológico, transforma-se gradativamente em sujeito sócio-histórico², cuja interação com o mundo será indireta, mediada por sistemas simbólicos característicos de processos psicológicos superiores, tipicamente humanos.

Além do papel mediador do signo, já mencionado por Wallon, Vygotsky mencionou um outro tipo, anterior, de mediador: o instrumento. A idéia de instrumento advém dos pressupostos teóricos marxistas que embasam sua teoria; o instrumento é um intermediário entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, com a propriedade de ampliar seu raio de ação sobre a natureza. A diferença entre os instrumentos humanos e os instrumentos usados por alguns animais (por ex., o uso de uma vara para alcançar uma fruta numa árvore) reside na natureza social dos primeiros, construídos para uma determinada finalidade presente ou futura, aperfeiçoados e transmitidos de geração a geração.

Como os animais, a criança pequena utiliza, inicialmente, instrumentos que mediam sua relação com o ambiente num dado momento. É o caso, por

² Em **Pensamento e Linguagem**, ao comparar o desenvolvimento inicial da fala e do intelecto com o desenvolvimento da fala interior e do pensamento verbal, Vygotsky menciona que "*a natureza*

exemplo, da criança que puxa um pano para obter o objeto que está em cima deste. A utilização de um instrumento caracteriza, assim, a forma inicial do desenvolvimento cognitivo, a inteligência prática, atrelada à solução de um problema pontual que não envolve nenhuma previsão e que define uma fase pré-verbal do pensamento, pois independente da linguagem. Ao mesmo tempo, esta aparece nesse período sob forma de emissão de sons, gestos e expressões faciais que têm por função o alívio emocional ou a comunicação difusa com os outros, constituindo sua fase pré-intelectual.

Apesar de principiarem como percursos independentes, por volta dos dois anos, a inteligência prática e a fala integram-se, instituindo o pensamento verbal e a linguagem racional. Criticando os estudos psicológicos que preconizam uma total independência entre fala e raciocínio prático, Vygotsky procurou demonstrar que a atividade simbólica organizará, pouco a pouco, o processo do uso de instrumentos pela criança, produzindo novas formas de comportamento. À medida que a criança se apropria da linguagem na interação com o outro, ela se torna capaz de controlar o ambiente, relacionando-se diferentemente com este e organizando seu comportamento intelectualmente. Nesse estágio, a criança começa a apropriar-se dos signos.

É importante notar que tanto o instrumento como o signo cumprem uma função mediadora entre o sujeito e o mundo: o primeiro, controlando e transformando os objetos da natureza e o segundo, dirigido ao controle do próprio indivíduo, sem qualquer ação concreta sobre o objeto real.

Propondo que a mediação instrumental é a gênese da mediação simbólica, Vygotsky esclarece em parte, o processo de aquisição dos signos pela criança e pode complementar a asserção walloniana de que é a linguagem que possibilita a representação: frente a um problema prático, a criança que não fala aprende a transformar sua realidade imediata, utilizando instrumentos e meios indiretos para a realização de seus objetivos. Mesmo que essa atividade esteja

do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico" (idem, ibidem, 1934)

distante do uso instrumental tipicamente humano, caracterizado pela produção de instrumentos com fins específicos, ela pode ser interpretada como uma primeira forma mediada de acesso ao mundo que se desenvolverá, transformando-se em mediação simbólica.

Para Vygotsky, a criança, a princípio, dependerá de signos externos, ou seja, dos significados atribuídos pelo outro as suas ações “ambíguas” dirigidas aos objetos. Para internalizá-los, será preciso que reconstrua essa situação internamente, significando suas ações, para, posteriormente, utilizá-las com intencionalidade. Esse processo de significação culminará com o aparecimento das palavras disponíveis na língua falada em sua comunidade. Porém, o sistema de relações e generalizações contido numa palavra mudará ao longo do desenvolvimento. Assim, uma palavra contém, por um lado, um significado socialmente convencionado e compartilhado, relativamente estável, e, por outro, os sentidos individuais que essa palavra vai assumindo, frutos das experiências sócio-históricas vividas pelo sujeito em interação com a complexidade crescente das conceptualizações atingidas. Isso leva a crer que, até mais ou menos dois anos, uma palavra é concebida pela criança como uma propriedade do objeto, não tendo esta, ainda, acesso a sua função simbólica.

Esta é mais uma evidência de que o processo do desenvolvimento humano parte do *interindividual* para o *intraindividual*. Esta última dimensão permite uma capacidade ilimitada de representação da realidade exterior, sendo que as representações possíveis vão, pouco a pouco, organizando-se em sistemas simbólicos próprios ao grupo social à que pertence o sujeito e mediando sua relação com o meio. Como sistema simbólico comum a todos os grupos sociais, a linguagem terá, portanto, um papel fundamental na constituição do pensamento, pois é ela que possibilita a conceptualização e a organização do real. Gradualmente, ela também será internalizada e constituirá uma forma de “*discurso interior*” (voltada para o próprio sujeito), que se completará nas fases mais avançadas do processo de aquisição da linguagem, tornando o pensamento definitivamente consciente.

Embora Vygotsky enfatize a importância da mediação semiótica para a construção do pensamento consciente e deixe claro que o bebê é imerso, desde cedo, no mundo simbólico do adulto, uma leitura mais atenta de sua teoria aponta algumas contradições. Segundo Bronckart (1995; 1996b; 1997), o pressuposto vygotskiano de que a inteligência prática e o pensamento verbal desenvolvem-se independentemente até o aparecimento da fala pode ser problemático.

Para o autor, assim como para Bruner (1975; 1983a) e para Moro e Rodriguez (1997), tanto as primeiras capacidades cognitivas da criança (fase pré-lingüística do pensamento), como as primeiras capacidades comunicativas (fase pré-intelectual da linguagem) constroem-se ao mesmo tempo, ambas através da interação com o meio, constantemente mediada pelas intervenções sociais: é o adulto, numa atividade comum com a criança, que, desde cedo, relaciona seqüências sonoras (fala) a porções de atividade.

Apesar de dizer que é o adulto que insere a criança num grupo cultural e que é essa inserção que impulsiona a vinculação do pensamento e da linguagem, Vygotsky não discute o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo até os dois anos de idade. Só o faz no plano comunicativo.

É interessante notar que também Wallon, que tematiza a importância das trocas afetivas para a passagem da atividade reflexa à sensório-motora e desta à inteligência discursiva, não enfatiza a questão da interação social no seio da segunda. Como Piaget e Vygotsky, o psicólogo analisa, nessa fase, as relações estabelecidas individualmente entre o sujeito e os objetos.

No caso de Vygotsky, as contradições citadas podem ser atribuídas à ausência de uma unidade de análise definida em sua teoria. Como comenta Bronckart (1996b: 28), o autor hesitou *“entre diversos candidatos a esse estatuto, em particular entre as noções de significação da palavra, de conduta instrumental e de atividade mediada pelos signos.”* Coube a Leontiev (1979), discípulo de Vygotsky, o mérito de resgatar a importância dos conceitos de atividade e ação como unidades de análise para a compreensão do papel da fala para a construção

do pensamento. Entretanto, a proposição de Leontiev é bastante radical, abolindo da análise da atividade e da ação humanas, sua dimensão sócio-lingüística.

Com relação à Wallon, o que pode ser dito é que, embora o autor considere o papel fundamental da linguagem na transformação das ações práticas em ações representadas, o eixo principal de sua teoria é a psicomotricidade, que o autor associa, quase que “simbioticamente”, à psicogênese do sujeito.

A partir dessas considerações, passemos ao capítulo seguinte, a fim de verificar como as teorias da linguagem apropriaram-se (ou não) das idéias sobre desenvolvimento infantil desses três autores.

CAPÍTULO 2

O PERÍODO PRÉ-VERBAL SEGUNDO AS TEORIAS DA LINGUAGEM

Os estudos sobre aquisição da linguagem vêm sendo desenvolvidos há mais ou menos quatro décadas, a partir de diferentes modelos teórico-metodológicos que refletem concepções de sujeito e de linguagem, também diversas.

Na Psicologia, os estudos sobre linguagem centram-se na análise e na interpretação do funcionamento verbal do sujeito, enquanto condutas e comportamentos lingüísticos. O lingüista, por sua vez, interessa-se, principalmente, pela descrição das unidades e regras de organização da língua.

A Psicolingüística é uma disciplina que se situa entre a Lingüística e a Psicologia da linguagem. Mais recente, seu objetivo maior tem sido, como o da Psicologia da linguagem, abordar as condutas ou comportamentos relacionados à linguagem no âmbito do funcionamento psicológico global do sujeito, buscando porém, na Lingüística, recursos teóricos e metodológicos.

Uma das primeiras abordagens para o estudo da linguagem e de sua aquisição pela criança foi elaborada por Skinner. Fiel às idéias comportamentalistas de Watson (pai do Behaviorismo), o psicólogo consagrou, em 1957, uma obra inteira (**Verbal Behavior**) ao estudo do comportamento verbal e de seu funcionamento. Na perspectiva adotada por ambos autores, a linguagem é reduzida a um conjunto de respostas verbais associadas a situações, de acordo com um esquema estímulo-resposta, característico do reflexo condicionado. Esse esquema explica a formação de certos hábitos verbais e a linguagem é definida como a soma dos hábitos verbais de um indivíduo.

Nesse sentido, a criança aprende a linguagem por imitação e reforço, perspectiva na qual o fator principal da aquisição é a aprendizagem (entendida como treinamento), sendo a linguagem considerada como um comportamento dentre outros, sem especificidades particulares (Ducrot e Schaeffer, 1994: 131). A aquisição da linguagem é um processo gradual de estocagem de reforços, onde o adulto é o provedor do modelo de palavras e frases. O processo envolve reforço da

parte do adulto, que encoraja a criança a tentar aproximar-se cada vez mais do modelo dado: contínuos reforços da palavra ou qualquer outro tipo de resposta em ambientes similares (na presença de pessoas e objetos semelhantes) resultam em respostas habituais (Pflaum, 1986).

De forma parecida, a aquisição de sentenças requer que a criança aprenda as regras de ordenação das palavras no interior das mesmas. Através da imitação sucessiva de sentenças simples, a criança aprende a ordem correta das palavras; palavras adquiridas anteriormente devem ser colocadas na posição adequada, à medida que as seqüências são aprendidas, sempre num contexto situacional conhecido. (Pflaum, *apud* Braine, 1963)

Embora Skinner tenha esboçado as grandes linhas de uma análise funcional do comportamento verbal, não se tratava, porém de explicar a aquisição da linguagem, mas de analisar o que ele chamou de episódio verbal total, isto é, a troca verbal entre o locutor e o interlocutor num contexto situacional dado. (Moreau e Richelle, 1981)

Muitas críticas foram endereçadas ao modelo behaviorista de estudo do comportamento verbal. A maior parte delas foi realizada por Chomsky, lingüista, que achava que a teoria de Skinner não oferecia uma explicação abrangente da linguagem por três razões principais: em primeiro lugar, a teoria fora concebida a partir de experiências laboratoriais com animais; em segundo lugar, o autor utilizou uma terminologia muito geral para a descrição de termos essenciais como, por exemplo, estímulo, resposta e reforço; em terceiro lugar, o modelo do adulto não é sempre perfeito, o que leva a crer que a aprendizagem da linguagem é também motivada por necessidades internas da própria criança (Chomsky, 1959).

Assim, a partir dos anos 60, teve início uma nova abordagem, lingüística, para a compreensão da aquisição da linguagem: o inatismo. Nascida de uma reação contra o behaviorismo e procurando dar conta do aspecto “criativo” da linguagem, a teoria chomskiana apoiou-se no pressuposto de que o ser humano dispõe de uma capacidade inata para a linguagem. Do ponto de vista metodológico,

as técnicas objetivas behavioristas foram substituídas pela escolha aleatória de exemplos que serviam como base para o desenvolvimento de análises.

Para os inatistas, a linguagem é entendida como sintaxe, considerada como um conjunto de regras que a criança vai deduzir ou descobrir, independentemente de todo o uso da língua. Segundo eles, a criança é equipada geneticamente de um "*dispositivo de aquisição da linguagem*" (*language acquisition device*) que lhe dá acesso às categorias gramaticais e às estruturas gramaticais de base, ou seja, a criança recebe o *input* da linguagem do adulto e analisa-o. A aquisição da linguagem efetua-se a partir de um conjunto de princípios universais e de parâmetros que especificam as variações destes princípios nas línguas, princípios e parâmetros estes, que fazem parte do equipamento genético da criança (Ducrot e Schaeffer, 1994: 131). De acordo com McNeill (1970), o manejo e o domínio da língua dependem essencialmente da atualização de estruturas anátomo-fisiológicas, que sustentam essa faculdade, e da exposição à uma língua particular (*input*) em cuja forma se realizará a gramática universal.

A linguagem, já dada ao indivíduo com suas características essenciais, é pré-construída e emerge na primeira infância em função da maturação do sistema nervoso central (Bronckart, 1977). Conforme a criança amadurece, o sistema de regras vai se modificando, em função da interpretação que a criança faz da linguagem provida pelo ambiente. Essas transformações são a base da complexidade do *output* lingüístico da criança.

Diante dessa posição, os estudos sobre aquisição da linguagem, durante a década de 70, voltaram-se principalmente para a elaboração de gramáticas que descrevessem as etapas iniciais da linguagem (Brown *et al.* (1970; 1973), de Bloom (1970), de McNeill (1970), de Slobin (1973)).

Contudo, essas gramáticas não davam conta dos processos psicológicos que conduzem à aquisição da linguagem, não contemplavam sua dimensão semântica (contexto) e não consideravam as contribuições do adulto (repetições, expansões de enunciado) para a linguagem da criança. "*Mesmo um*

dispositivo inato de aquisição da linguagem exige um programa como guia de reconhecimento e cabe à psicologia descobrir a natureza deste programa, analisando os processos de reconhecimento cuja existência é suposta" (Bruner, 1983a: 158).

Essas novas observações levantaram uma série de questões que uma teoria inatista não podia responder, deslocando o olhar dos pesquisadores para os aspectos semânticos da linguagem da criança e para os contextos (lingüístico, cognitivo, social) nos quais esta emerge e se constrói.

Inicia-se, então, um outro momento (décadas de 70 e 80) na história das pesquisas sobre aquisição da linguagem, concentradas na Psicolingüística, e cuja característica principal é considerar que o indivíduo interage ativamente com o ambiente e que este último é a fonte de suas transformações qualitativas.

Uma das vertentes do chamado *interacionismo* apoia-se na teoria piagetiana e ressalta as relações entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento cognitivo geral. Essa abordagem, sobretudo levada a efeito na Europa, partilha com as teorias lingüísticas inatistas a idéia de que o desenvolvimento é, antes de mais nada, guiado por uma estruturação interna e que a linguagem é um sistema simbólico governado por regras. Entretanto, a linguagem é considerada como uma das formas da cognição e sua aquisição é determinada pelo desenvolvimento das capacidade cognitivas gerais. Para Piaget, as estruturas da linguagem da criança não são nem inatas nem adquiridas, mas resultam da interação entre um certo nível de desenvolvimento cognitivo e um determinado ambiente lingüístico e social (Ducrot e Schaeffer, 1994).

Portanto, a escola piagetiana também admite a existência dos universais lingüísticos, mas afirma que estes se constróem durante o período que se segue ao estágio sensório-motor. De acordo com Sinclair, uma das colaboradoras de Piaget que mais se interessou pela aquisição da linguagem, a universalidade de certas estruturas da linguagem não implica, absolutamente, que estas sejam inatas; no momento em que a criança adquire sua língua, ela dispõe de instrumentos

cognitivos construídos durante o período sensório-motor, que lhe permitem tratar os enunciados de seus interlocutores. *“Nessa ótica, as estruturas cognitivas da criança lhe forneceriam as hipóteses sobre a natureza da linguagem e das estratégias de apreensão; elas constituiriam então, uma condição necessária para o seu desenvolvimento.”* (Bronckart, 1977: 270) Por outro lado, para que a criança fale uma determinada língua, ela tem que ser exposta a esta.

Para a autora, o período sensório-motor é uma pré-figuração, uma *estrutura profunda* da linguagem: a ordenação temporal e espacial, a classificação na ação e a relação entre objetos e ações são equivalentes lingüísticos de concatenação, de categorização e da maioria das categorias e das relações gramaticais funcionais (sujeito, objeto, etc.), operações de base do componente sintático. A criança possui um conjunto de coordenações de esquemas de ação que contêm certas propriedades estruturais que lhe possibilitarão começar a compreender e produzir linguagem. Essas mesmas propriedades estruturais vão, mais tarde, desenvolver-se em operações lógicas interiorizadas.

Sinclair (1971, 1974) explica que o início do desenvolvimento da função simbólica depende de duas condições: permanência do objeto e imitação diferida. A permanência do objeto seria a condição estrutural necessária para a construção dos signos e para a aquisição da linguagem; durante o período sensório-motor, através de processos complementares de generalização e diferenciação, a criança introduz progressivamente uma ordem no real, diferenciando seu próprio corpo dos objetos a sua volta e situando-se, enquanto objeto, neste universo, tornado coerente pelo conjunto de coordenações práticas.

No último estágio dessa construção (em torno de 18 meses), constituído pelo grupo dos deslocamentos, a criança é capaz de procurar ativamente um objeto que desaparece de seu campo perceptual, mesmo após um certo lapso de tempo (representa as localizações sucessivas possíveis). Sinclair afirma que é esta permanência que está na base do aparecimento dos primeiros signos: sem consistência no pensamento do sujeito, os objetos não poderiam ser evocados sob a forma de palavras, de gestos, etc.

Ao lado desta condição estrutural está uma condição funcional, que diz respeito ao mecanismo responsável pela evocação do objeto ausente e que assegura, assim, a passagem das condutas sensório-motoras às representativas. Esse mecanismo cognitivo é a imitação, uma reprodução ativa da realidade; de imitação imediata, ela passa a diferida, o que implica um desprendimento do modelo em relação ao contexto, para que aquele se transforme em conteúdo e o gesto que o reproduz constitua um substituto representativo, isto é, um símbolo. (*idem*)

Quando a criança começa a falar, ela o faz para expressar suas necessidades; ela reconstrói o *input* de acordo com suas capacidades cognitivas. O uso das primeiras palavras da criança com teor significativo indicam que ela compreendeu que os adultos usam palavras para se referirem ao estado externo, não afetivo, das coisas, conhecido pelo falante e pelo ouvinte. Ela atribui ao falante um ato de simbolização. Sem a compreensão prévia de que sucessões de sons podem se referir à realidade externa, a criança não conseguiria produzir uma tal seqüência de sons significativos que um adulto pudesse compreender. Portanto, um símbolo verdadeiro e convencional é produzido (*signo*), mesmo que ele mantenha, a princípio, as características dos símbolos pessoais e um significado fluido, ligado ao esquema da ação; seu significado se modificará gradualmente, de acordo com as diferentes assimilações do esquema da ação.

Por sua vez, os enunciados de duas palavras serão possíveis a partir das coordenações gerais de padrões de ação da inteligência sensório-motora. Segundo Sinclair (1971), existe um paralelo entre os tipos de regras de base, descritas e formalizadas por Chomsky, e os tipos de coordenações sensório-motoras e as estruturas pré-operatórias que as seguem. Dessa maneira, o potencial de produzir enunciados, infinitamente, a partir de um número finito de regras tem raízes paralelas psicológicas profundas nas primeiras reações circulares e futuros esquemas integrados a estas.

Embora os trabalhos de Sinclair focalizem as relações entre as etapas do desenvolvimento cognitivo e as diferentes etapas de construção da linguagem, a

autora não chega realmente a explicar o surgimento da função semiótica. De acordo com Bronckart (1977), o uso feito do conceito de permanência do objeto para o aparecimento da linguagem pode ser criticado. O autor comenta que mesmo Piaget admitiu a existência de *diferentes graus* de permanência do objeto durante o desenvolvimento da criança. “A verdadeira questão que se coloca é saber porque o grau de permanência atingido por volta de 18 meses pode disparar a linguagem.” (*idem*: 272). Um outro ponto levantado por Bronckart é o caráter aleatório do apelo à imitação como meio de explicação para o aparecimento das primeiras formas de representação.

Outro grupo de pesquisas de inspiração piagetiana foi aquele desenvolvido por Bates e colaboradoras no princípio da década de 80. Também influenciadas pela teoria dos Atos de Fala de Austin¹ (1962), essas pesquisadoras procuraram evidenciar o aspecto contínuo do desenvolvimento infantil, propondo uma continuidade funcional entre os períodos pré-lingüístico e lingüístico.

Atribuindo aos comportamentos comunicativos do período sensório-motor o *status* de proto-categorias lingüísticas, Bates *et al.* (1979) estudaram a emergência dos “*proto-performativos*” durante o primeiro ano de vida. As autoras examinaram o estabelecimento da comunicação intencional (gesto, contato de olho, vocalizações) antes do aparecimento da linguagem, ligada aos seus primeiros usos. Para elas, as estruturas performativas desenvolvem-se anteriormente ao seu aparecimento no discurso e refletem o estágio cognitivo do sujeito.

Limitando-se ao estudo dos proto-performativos declarativos e imperativos, Bates *et al.* definiram os primeiros como o esforço pré-verbal (uso de um objeto através de apontar, mostrar, dar, etc.) da criança para dirigir a atenção do adulto para um evento ou objeto do mundo e os últimos como o uso intencional do ouvinte como um agente ou um instrumento (meio) para alcançar um fim.

¹ Segundo Austin, ao se enunciar uma frase, realiza-se três atos de linguagem: 1. Locutório (articulação e combinação de sons e evocação e ligação sintática de noções representadas pelas palavras; 2. Ilocutório (ato convencional, reconhecido como tal pelo falante e pelo ouvinte no momento da enunciação, e definido socialmente – fórmulas; 3. Perlocutório (cria efeitos, planejados ou não, independentes da língua, percebidos ou não pelo ouvinte).

Ao observarem as transformações por que passam a interação mãe-filho, com crianças de dois, seis e doze meses, as pesquisadoras identificaram três fases: perlocutória, ilocutória e locutória.

Na fase perlocutória, a criança, que dispõe de um sistema pré-figurado de "intencionalidade" e predisposições para fins sociais (rir mais para pessoas e vozes do que para outros estímulos visuais), exerce um efeito sistemático sobre o ouvinte sem ter um controle intencional consciente desse efeito. A mãe interpreta a atividade motora da criança como sinais e as interações estabelecem-se a partir do prazer mútuo dos parceiros, preparando as bases da interação social.

Aproximadamente dos dez meses em diante, inicia-se a fase ilocutória, em que a criança usa intencionalmente sinais não-verbais para pedir e dirigir a atenção do adulto para objetos e eventos. Essa fase é caracterizada pelo quinto estágio do período sensório-motor, momento em que a criança percebe que suas ações não são a fonte dos eventos do mundo. Isto lhe permite analisar as relações meio-fim das quais participa e, então, usar o mundo externo a serviço de seus objetivos. Ao mesmo tempo, este estágio propicia o aparecimento dos proto-imperativos e proto-declarativos como, por exemplo, "mostrar o objeto", "dar o objeto" e "apontar o objeto" para conseguir a atenção do adulto. Em outras palavras, a criança aprende a sinalizar.

Na fase seguinte (a partir dos doze meses), locutória, os performativos sensório-motores cedem lugar à comunicação via palavras com um valor simbólico. A criança constrói proposições e emite sons nas mesmas seqüências performativas, expressas anteriormente de forma não verbal. As vocalizações anteriores transformam-se gradualmente em proposições com valor referencial. Esse desenvolvimento está subordinado às capacidades de representação interna próprias ao sexto estágio do período sensório-motor.

Dessa forma, Bates *et al.* concluem sua pesquisa, dizendo que os progressos pré-lingüísticos alcançados nas sinalizações declarativas e imperativas

são devidos à maturação dos esquemas sensório-motores, já que existe uma coincidência entre as idades em que estas surgem e os achados piagetianos.

A maior parte das críticas dirigidas ao trabalho de Bates e colaboradoras está relacionada justamente a essa conclusão. Para Bruner (1975; 1983a), as pesquisadoras enfatizam muito os aspectos formais da linguagem em detrimento do seu aspecto funcional e deixam de considerar os diferentes contextos de utilização da linguagem. De Lemos (1986), por sua vez, observa que a descrição dos comportamentos comunicativos como derivados do desenvolvimento cognitivo não possibilita a compreensão da relação entre interação social e desenvolvimento lingüístico.

A solução encontrada por Bruner (*idem*) foi adotar como unidade de análise para o estudo da aquisição da linguagem os *esquemas interacionais* encontrados na díade mãe-criança, ao invés do comportamento comunicativo individual desta última. Também partidário da continuidade entre os períodos pré-lingüístico e lingüístico, o autor afirma que, para conhecer os processos psicológicos que subjazem o desenvolvimento da linguagem, é preciso que “o pesquisador comece por selecionar um processo ‘alvo’ na linguagem posterior para escolher em seguida os precursores na comunicação pré-lingüística, insistindo nas formas de comunicação que serão realizadas mais tarde por meios lingüísticos, mas que, nesse estágio precoce, são – no todo ou em parte – realizados pela expressão gestual ou por outras expressões”. (Bruner, 1983a: 160).

Seu maior interesse era, portanto, descobrir uma "gramática" inerente a certas formas de interação social, sobre cuja base a criança construiria a "verdadeira" gramática. Assim como Piaget, Bruner acredita que a linguagem deriva, de alguma maneira, dos progressos de descontextualização do objeto. Recorrendo à gramática de casos de Fillmore, o autor preconiza que o conceito de objeto (independente da ação sobre o objeto) deveria ajudar a criança a dominar distinções lingüísticas, tais como as oposições ação/objeto, destinatário, posse, etc.. Essa correspondência se daria ao nível da estrutura de ação conjunta mãe-criança que ajudaria esta última a adquirir uma primeira gramática. Universal, como

as categorias da gramática de casos, a estrutura de ação conjunta humana possibilitaria à criança construir a noção de “emissor”, inscrita também na língua que ela deve aprender. Aprender uma língua, porém, não consiste apenas em aprender a gramática, mas também a apreender as intenções do outro pelo uso apropriado da gramática.

Dispondo de uma capacidade inata para construir esquemas de interpretação dos fenômenos intersubjetivos (algo como o *LAD* de Chomsky), a criança construirá gradativamente as categorias de agente, ação, objeto, destinatário, etc., primeiramente, no plano pré-lingüístico. Tudo isto se passa dentro de um contexto de rotinas, que Bruner chamou de “*formats*”, veículos de um *language acquisition support system (LASS)*, ou seja de um suporte do adulto para que a criança adquira linguagem. Na recorrência dos “*formats*”, a mãe atribui intencionalidade às ações da criança e, nesse contexto, esta aprende a tomar posições, a se referir aos objetos e às pessoas, a utilizar a linguagem para regular a ação conjunta e a falar sobre os objetos (predicação).

Em suma, as estruturas de ação e atenção provêm os pontos de referência que permitem a interpretação de regras de distribuição seqüencial na gramática inicial. Paralelamente, a apreensão da estrutura tópica - traço característico da experiência comum partilhada - ajuda a criança a apreender a relação lingüística inerente às estruturas tópico-comentário e sujeito-predicado. A criança aprende primeiramente as exigências próprias à ação conjunta num nível pré-lingüístico, aprende a diferenciar os elementos constituintes da ação e aprende a reconhecer a função dos enunciados que intervêm nas estruturas organizadas em seqüências, até conseguir substituir os elementos não convencionais pelo léxico padrão.

Também o trabalho de Bruner e seus seguidores não escapou a certas críticas. De um lado, alguns autores puseram em questão a “caça aos precursores da linguagem”, refletida pelo uso de termos e categorias lingüísticas, para a análise de um período em que o sujeito age sobre o mundo de uma forma não lingüística (de Lemos, 1986; Moro e Rodriguez, 1997). Segundo de Lemos (*idem*: 245), “o

compromisso histórico da Psicolinguística com a Lingüística (cf. Maia (1985)), que tem sido privilegiado em prejuízo de seu compromisso com o construtivismo, tem sido uma trava no olho do pesquisador”. E, mais especificamente com relação ao trabalho de Bruner, a autora criticou a idéia de continuidade estrutural entre os períodos pré-lingüístico e lingüístico, que, por si só, invalida o papel constitutivo da interação social para o processo de aquisição da linguagem e relega o papel do adulto ao de provedor do *input* lingüístico e o da criança ao de receptor passivo.

No Brasil, é essa mesma autora (de Lemos, 1982; 1986; 1989) que inaugurou, por assim dizer, o filão de pesquisas realizadas sob a influência do sócio-interacionismo bruneriano. Detendo-se também no diálogo adulto-criança, a autora buscou pistas nas relações entre os enunciados do adulto e da criança para a compreensão da aquisição da sintaxe. Criticando, em seus textos, as abordagens interacionistas que assumem que o acesso da criança ao objeto lingüístico é direto e que o papel do adulto é o de "facilitar" esse acesso, a autora enfatizou o caráter dialético da interação adulto-criança e seu papel constitutivo do processo de construção da linguagem pela criança. Também ressaltou a necessidade de procedimentos de análise que dessem conta dos enunciados iniciais da criança como pertencentes a um período em que esta se apropria da linguagem, mas não é capaz de analisá-la categorialmente, como é o caso do adulto. Contrapôs-se, nesse âmbito, a trabalhos, como o de Bates (1975), Dore (1975), Carter (1974) e Bruner (1975), que partiram de categorias ou proto-categorias lingüísticas para analisar os primeiros enunciados da criança.

Assim, de Lemos retomou o diálogo como unidade de análise mínima para o estudo do processo de aquisição da linguagem, uma vez que, segundo a autora, é este que possibilita a inserção da criança no mundo da linguagem. Estudando, portanto, o diálogo inicial entre mãe e criança, a pesquisadora visualizou três processos presentes nessa atividade conjunta: especularidade, complementaridade e reciprocidade.

O primeiro processo, de especularidade, *"se inicia pelo movimento do adulto no sentido de espelhar a produção vocal da criança, ao mesmo tempo em*

que lhe atribui forma, significado e intenção, processo este que se reverte, em seguida, já que passa a ser instaurado pelo movimento da criança no sentido de espelhar (ou ecoar) a forma produzida pelo adulto. Produtos desse processo recíproco de espelhamento são as primeiras emissões formalmente reconhecidas como 'palavras' na fala da criança." (de Lemos, 1989: 64)

O processo de complementaridade é aquele *"em que o adulto, em um primeiro momento, e a criança em um momento posterior, retoma o enunciado ou parte do enunciado do outro e o complementa ou expande com outro elemento. Produtos desse processo são tanto as primeiras combinações de palavras – ou uma 'sintaxe inicial' – quanto a própria progressão e coesão dialógicas, marcadas por uma intertextualidade primitiva." (idem, ibidem)*

Finalmente, o processo de reciprocidade ou reversibilidade é aquele através do qual *"a criança passa a assumir os papéis dialógicos antes assumidos pelo adulto, instaurando o diálogo e o adulto como interlocutor." (idem, ibidem)*

A autora reconheceu ainda que o processo de especularidade poderia, também, se configurar numa *"especularidade diferida", "definido pela re-posição pela criança de fragmentos do discurso adulto, extraídos de práticas discursivas e recontextualizadas / retextualizados para instaurar novos diálogos", (idem, ibidem)* que está na base dos processos de complementaridade e reciprocidade.

Para de Lemos, a construção conjunta e gradativa dessas formas de interação é que vai possibilitar à criança passar de uma condição inicial de interpretado (dependência do contexto dialógico), onde ela atua sobre o outro e sobre o mundo através da linguagem, para a condição de intérprete (controle da posição discursiva independente da situação enunciativa), momento em que opera sobre a linguagem, podendo, através de um mecanismo de decontextualização progressiva, segmentá-la e categorizá-la.

Portanto, focalizando as diferentes relações que a criança estabelece com a linguagem ao longo de seu desenvolvimento, de Lemos (compartilhando essa

posição com Wallon e Vygotsky) deixou mais explícito que o processo de aquisição da linguagem reflete as transformações nas relações entre sujeito e objeto e que a descrição dos enunciados iniciais da criança em termos de categorias lingüísticas apaga essas transformações, impedindo o pesquisador de apreender a verdadeira ontogênese da linguagem.

Na mesma linha, Lier (1983; 1985) estudou a evolução do estatuto do som da fala na comunicação da criança, *“repensando a relação entre percepção e produção na constituição da linguagem, a partir da constatação de que as modificações graduais na produção do bebê parecem estar intimamente ligadas à evolução do papel do som como veículo comunicativo privilegiado.”* (Lier, 1983: 7)

O objetivo da autora foi descrever a passagem da comunicação não verbal para a verbal. Para tanto, focalizou as condições de aparecimento das mudanças no desenvolvimento comunicativo-lingüístico da criança, discutindo aspectos como a continuidade desse desenvolvimento, as formas de negociação de pontos de vista entre os parceiros (simetrização e assimetrização) e os processos dialógicos que estão na base do jogo de simetrizações e assimetrizações.

Em relação ao primeiro aspecto, Lier chama a atenção para a integração dos diferentes momentos por que passa a atividade de construção conjunta da díade mãe-criança, criticando os pesquisadores que estudam estágios estanques, ou seja organizados sincronicamente. Ressalta, portanto, o segundo aspecto acima mencionado, a importância da *“estrutura da permuta”* como precursor da comunicação lingüística.

Nesse sentido, o trabalho da construção do verbal, é caracterizado pelo conjunto de simetrizações (equilíbrio) e assimetrizações (desequilíbrio) do conhecimento comunicativo-lingüístico, cuja responsabilidade é partilhada no diálogo mãe-criança. Inicialmente, uma permuta motora de objetos do mundo, o jogo de simetrizações e assimetrizações transforma-se continua e gradativamente em permuta do objeto lingüístico nas suas diferentes faces (*jogo rítmico, de reconhecimento, de nomeação, dramático e fonológico*) (Lier, 1983; 1985).

No *jogo rítmico*, o par mãe-criança recorta o aspecto temporal do contínuo sonoro (nível supra-segmental), tanto motora como vocalmente. A partir do momento em que a criança aumenta o número de vocalizações (por volta dos dez meses), esse jogo passa a ocorrer no nível segmental, possibilitando o início dos *jogos de nomeação e de reconhecimento*. Esses últimos estão voltados para um recorte “*experiential e sonoro*”, relacionando aspectos do mundo à articulação dos sons. Nesse momento, o *jogo rítmico* incide sobre a decomposição silábica.

A seguir, o *jogo dramático* (“*Como é que X faz?*”) requer da criança um recorte propriamente lingüístico do mundo, ou seja, a criança utiliza o som como veículo comunicativo (onomatopéias). Concomitantemente, o *jogo rítmico* direciona-se para um *jogo fonético*, onde a díade trabalha também sobre o aspecto articulatório da produção lingüística.

Finalmente, o *jogo fonológico*, iniciado por volta de 16 meses, representa a síntese das faces rítmica, articulatória e auditiva do objeto lingüístico. Surgem, então, as primeiras palavras.

De acordo com as observações de Lier² (1983), na base desses jogos é que se encontram os processos dialógicos de especularidade, complementaridade e reciprocidade, descritos por de Lemos² (1982; 1989).

Uma outra conclusão a que chega a pesquisadora, é a de que a noção, muito comum na literatura, de que a percepção antecede a produção no processo de aquisição da linguagem pode ser questionada, uma vez que os dados de sua pesquisa (Lier; 1983) mostram que o par mãe-criança trabalha sobre o som como objeto de percepção e produção concomitantemente, numa mesma estrutura comunicativa.

² A partir dos anos 90, as autoras redirecionaram suas investigações, fazendo uma re-leitura saussuriana e jakobsoniana de seus próprios trabalhos.

O trabalho de uma outra pesquisadora brasileira, Rubino (1989; 1994), que também se inspirou das pesquisas de de Lemos, merece ser mencionado. Em sua dissertação de mestrado **Representando o interlocutor no período pré-lingüístico** (Rubino, 1989), a autora interpreta as interações iniciais mãe-criança como constituídas pela linguagem, uma vez que o adulto está assujeitado à ordem da linguagem, estabelecendo com o bebê uma relação assimétrica.

Criticando os trabalhos que assumem que o bebê nasce com uma dotação biológica para interagir (Trevarthen), ou outros que atribuem à mãe o papel de provedor (pseudo-diálogo) do conteúdo informativo a respeito da comunicação (Schaffer), Rubino esclarece que a mutualidade entre parceiros é construída e que o pseudo-diálogo é *“uma configuração ilusória e necessária de uma relação dialógica naquele momento do desenvolvimento no qual a criança ainda não pode assumir o papel de interlocutor.”* (Rubino, 1989: 124)

Apoiada na noção de polifonia de Ducrot e Bakhtin, a autora coloca que a relação da mãe com a criança pode ser vista como a do locutor ou autor, *“que dá existência através do enunciado, a enunciadores (bebê) de quem ele organiza os pontos de vista e atitudes”* (*idem*: 128). Diz, ainda, que na relação com a criança, a mãe, como em qualquer relação dialógica, pressupõe a criança como interlocutor, criando, assim, a ilusão de um diálogo. Dessa forma, a mãe cria manifestações de subjetividade por parte do bebê, configurando um pseudo-diálogo.

Rubino avança um pouco mais na discussão, defendendo que, embora no pseudo-diálogo, o comportamento do bebê não seja intencional, este permite que a mãe, interlocutor constituído, construa uma série de representações a respeito do mesmo e de si própria. Essas representações estabilizam-se e desestabilizam-se continuamente, em função dos recortes que a mãe vai fazendo do fluxo comportamental da criança ao longo de seu desenvolvimento, até o momento em que o bebê começa a fornecer, de fato, um suporte empírico para as interpretações da mãe. Nesse ponto, o bebê pode partilhar com a mãe a atividade sobre o som da fala, assumindo uma posição recíproca na construção do diálogo.

Após essa breve revisão de alguns trabalhos importantes no domínio da aquisição da linguagem³, ficam evidentes as insatisfações dos pesquisadores, que os levaram, pouco a pouco, a abandonar a imagem da criança como um ser incompleto, passivo, ou totalmente pronto, em favor de uma visão de sujeito ativo, que se constrói a partir da interação com o outro, num contexto sócio-cultural determinado.

Nessa perspectiva, o uso da interação social como unidade de análise representa um avanço extraordinário, uma vez que está claro que é esta que oferece as condições para o desenvolvimento humano. Isto equivale a dizer que o bebê, desde o momento de seu nascimento, é imerso, na interação com o adulto, num mundo repleto de sistemas simbólicos, entre os quais a linguagem, e que é nesse contexto que ele irá, gradativamente, se constituir como sujeito, conceptualizando e organizando a realidade.

Entretanto, esses últimos trabalhos focalizaram os processos de construção da linguagem a partir do estudo da díade mãe-criança, no universo familiar, contexto interativo bastante diferente do analisado nesta pesquisa.

No próximo capítulo, serão apresentadas as principais tendências teórico-metodológicas no campo da pesquisa sobre interação criança-criança, a fim de ser verificado como esta vem sendo estudada e como tem sido abordada, nesse contexto, a questão da linguagem.

³ Para uma revisão mais completa vide de Lemos, M. T. G., **A linguagem que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem**, UNICAMP – tese de doutorado, 1994.

CAPÍTULO 3

ESTUDANDO A INTERAÇÃO ENTRE PARES

O objetivo principal deste capítulo é o de situar o leitor com relação aos diferentes momentos históricos e conseqüentes perspectivas teórico-metodológicas assumidas na pesquisa sobre interação entre crianças. Serão apresentados e criticamente comentados, de forma resumida, os estudos mais significativos de cada período, dando-se maior ênfase às pesquisas que envolvem a faixa etária abrangida pelo presente trabalho e que enfocam, de alguma forma, o binômio comunicação/linguagem.

Os primeiros estudos sobre interação entre crianças em idade pré-escolar provêm da Psicologia do Desenvolvimento e datam das décadas de 20 e 30, realizados principalmente nos Estados Unidos.

Nessa época, o desenvolvimento social das crianças era investigado em instituições pré-escolares (escolas, parques, etc.). Para tanto, eram observados aspectos como o contato social, os tipos de brinquedos utilizados, a cooperação / competição, a liderança e os efeitos da experiência em grupo. O objetivo de tais estudos era prover aos educadores normas de desenvolvimento e um panorama dos tipos de problemas comportamentais passíveis de serem encontrados.

As críticas endereçadas a essas pesquisas voltaram-se principalmente aos preconceitos ideológicos que determinavam a escolha de algumas categorias (obediência, interesse no grupo, sociabilidade, etc.) e ao grau de generalidade das mesmas, que impedia a obtenção de dados mais objetivos e científicos.

Durante os anos 40, essas pesquisas foram pouco a pouco sendo substituídas por investigações de cunho mais experimental, o que dificultou o trabalho de observação de crianças pequenas.

A partir dos anos 60, porém, a crescente necessidade de uma descrição mais específica e objetiva dos diferentes padrões motores encontrados na atividade social de crianças em idade pré-escolar re-impulsionou o estudo das

interações criança-criança e levou alguns psicólogos a buscarem na etologia¹ e na ecologia² instrumentos de observação complementares.

Os estudos de orientação etológica procuraram comparar os tipos de interação criança-criança com aqueles encontrados entre animais. Esses estudos descartaram-se das costumeiras situações laboratoriais controladas e emprestaram, por assim dizer, os métodos de observação *in natura*, empregados no estudo do comportamento animal, menos apriorísticos e aparentemente mais apropriados à apreensão de interações, ditas, mais "espontâneas". Portanto, as observações eram feitas em instituições pré-escolares, na maior parte das vezes, em creches, em horários de brincadeira livre.

A perspectiva metodológica utilizada nessas pesquisas visava à construção de um repertório exaustivo (análise quantitativa) e refinado dos comportamentos exibidos pelos sujeitos, tais como: tipos de expressão facial, de vocalizações, de atividades motoras, de comportamentos agonísticos (de luta), de interações sociais, ou diferentes tipos de jogos, a fim de estabelecer correlações entre esses comportamentos e diferenças individuais baseadas em sexo, idade e tipo de ambiente (Blurton Jones, 1967; 1972; Brannigan e Humphries, 1972; Smith e Connolly, 1972).

No estudo de Smith e Connolly (1972), com sujeitos de 02;09 a 04;09, os autores observaram, por exemplo, que as duas subcategorias mais importantes da categoria "*vocalizações*" eram "*falar*" (com outra criança) e "*onomatopéias*", sendo que a primeira aumentava significativamente de quantidade com a idade e era mais utilizada pelo sexo feminino. Com relação às onomatopéias, a diferença de idade não era um fator significativo, porém eram mais utilizadas pelos meninos. Essas mesmas diferenças também foram relacionadas aos diferentes tipos de atividades realizadas pelas crianças: a subcategoria "*falar*" com outra criança estava altamente correlacionada às atividades em grupo menos dinâmicas, como jogos com objetos; a subcategoria "*onomatopéias*" estava altamente correlacionada

¹ Ciência que estuda o comportamento animal no seu meio natural.

² Ciência que estuda as relações entre um organismo vivo e seu meio.

a atividades dinâmicas, como jogos sem objetos, independentemente de sua natureza social.

Por sua vez, Blurton Jones (1972), num estudo que envolveu crianças de três a quatro anos de idade, chamou a atenção para a importância da investigação dos componentes comuns a diferentes comportamentos, como é o caso de "*bater*" e "*empurrar*" na luta de brincadeira e na agressão propriamente dita. Para ele, essas distinções possibilitavam estabelecer relações entre os diferentes estados de motivação do sujeito e seu comportamento.

De forma semelhante, Brannigan e Humphries (1972) discutiram a importância dos comportamentos não-verbais (gestos, expressões faciais) como meio de comunicação, observados na interação de pares de crianças de três a quatro anos. Para tanto, os autores analisaram a seqüência dos diferentes movimentos de sobrancelhas (franzido de zanga, de tristeza, levantar rápido e lento de sobrancelhas, etc.) e de lábios (protuberantes, voltados para baixo, etc.) de duas crianças que disputam um objeto e categorizaram-nos em unidades. Concluíram que esse recurso era bastante útil para garantir uma maior objetividade na categorização dos dados.

Três outros autores, Strayer e Trudel (1985) e Legendre (1985) também partiram de uma abordagem etológica para a realização de suas pesquisas, mas procuraram discutir e enfatizar uma outra faceta, mais ecológica, dessa abordagem: a possibilidade de um exame mais detalhado do sistema que cria a inter-relação dos componentes humanos e ambientais de um contexto particular. Para os dois primeiros autores, a etologia social propõe uma unidade triádica em perpétua interação: o *habitat* físico, a ecologia social do grupo e o organismo em vias de desenvolvimento. O terceiro pesquisador, Legendre, completa essa asserção, dizendo que o paradigma ecológico é aplicado ao estudo dos processos de adaptação da criança ao meio através da observação e compreensão dos reajustamentos comportamentais daquela frente às diferentes composições sócio-físicas deste, gerando um sistema ecológico particular.

W. W. Hartup (1983; 1985) adotou uma perspectiva mais funcionalista e ontogenética para o estudo da interação criança-criança. No artigo "*Peer Relations*", o autor faz uma revisão dos estudos realizados até então e comenta que "*o maior objetivo da psicologia contemporânea é compreender melhor o papel das relações entre pares na socialização da criança como indivíduo. Nós não objetivamos somente descrever a interação de pares nas várias idades e os processos subjacentes a essas mudanças, mas também compreender as funções da interação criança-criança na adaptação social.*" (1983: 172) Extrapolando a discussão do método em psicologia, Hartup chamou a atenção para a necessidade do estudo da psicogênese das interações de pares, ou seja, das dependências entre as diferentes capacidades cognitivas e o controle de impulsos e as diferentes formas de interagir, ao longo do desenvolvimento infantil. Por outro lado, o autor também destaca a importância do reforço e da modelagem como determinantes dos comportamentos e das mudanças comportamentais da criança na interação com seus pares em diferentes contextos de aprendizagem. Resumindo, Hartup acredita que, juntos, o estudo do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem social provêm uma teoria rudimentar que dá conta das tendências do desenvolvimento na interação entre crianças.

Revisando esses estudos, é possível observar que, embora a etologia social e a ecologia tenham evidenciado para o psicólogo que as interações criança-criança existiam e constituíam-se num objeto de estudo, estas apareciam apenas como um contexto que facilitava a enumeração e a descrição de uma série de comportamentos sociais realizados pelas crianças nessas situações e influenciadas por diferenças etárias, sexuais e ambientais.

Paralelamente, a posição funcionalista de Hartup pôs em relevo o primado do desenvolvimento emotivo-cognitivo sobre o desenvolvimento social e o condicionamento destes às situações de aprendizagem.

Todavia, a concepção de criança que subjaz, implícita ou explicitamente, às duas posições é aquela de um organismo vivo que se adapta *passivamente* ao meio através de seus comportamentos; os comportamentos sociais

(inclusive os comunicativos) são vistos como uma forma de adaptação dentre outras.

Uma outra vertente de trabalhos, aqueles desenvolvidos no CRESAS (Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire) de Paris, durante a década de 80, veio modificar os rumos da pesquisa em interação entre crianças. Pesquisadoras como Bonica, Musatti, Stambak, Verba e outras, apoiadas nas idéias construtivistas e interacionistas de Piaget³, procuraram, antes de mais nada, focalizar a criança como um sujeito ativo na construção do conhecimento que, apesar de suas características egocêntricas, interage consideravelmente e de maneira variada.

Conduzindo suas pesquisas em creches, com crianças de menos de dois anos de idade, as autoras reproduziram situações habituais vividas por aquelas e realizaram observações longitudinais de grupos fixos, durante um período de quinze dias a um mês, em situações de interação pouco estruturadas. O objetivo central dessas pesquisas era investigar seqüências interacionais para compreender em que medida as interações criança-criança contribuíam para o desenvolvimento cognitivo individual destas.

Coerentes com o princípio paradigmático piagetiano de que o conhecimento deriva das ações do sujeito sobre o meio, as pesquisadoras do CRESAS também verificaram a importância dos diferentes objetos ao longo do desenvolvimento infantil (Sinclair *et al.*, 1982). Sendo assim, utilizaram, nas suas observações *"objetos que favorecessem aspectos do desenvolvimento cognitivo (conhecimento 'físico' e pensamento simbólico) e objetos polivalentes que permitissem uma maior variedade de atividades e trocas"* (*idem*: 13, 14).

Em função da escolha dos objetos, as situações de interação entre pares desenrolavam-se em encadeamentos seqüenciais em torno da *"experimentação física"* (cubos, mangueiras, contas, elásticos), de *"jogos*

³ ver capítulo 1 para uma discussão mais aprofundada.

simbólicos" (miniaturas) e de "*jogos motores*" (caixas de papelão, caixas de sabão em pó usadas) que se complexificavam com a idade (maturação cognitiva).

De forma geral, os resultados obtidos indicaram que dois mecanismos principais sustentavam as atividades interativas observadas: a imitação e a co-construção, esta última ocorrendo sobretudo a partir dos dois anos de idade. No primeiro caso, os sujeitos brincavam com objetos semelhantes ou diferentes e aplicavam ações ou seqüências de ações semelhantes a esses objetos, por vezes, trocando-os, como num "*trabalho em equipe*". No caso da co-construção, esta era realizada a partir de um objeto (concreto ou imaginário) partilhado; "*pequenas histórias*" eram criadas e os acordos davam-se através da comunicação (olhares, mímicas, gestos, vocalizações ou alguns enunciados).

Por outro lado, nas situações em que predominavam as atividades corporais, tais como saltar sobre colchões, correr, etc., as autoras notaram a presença de um contágio emocional que perpetuava essas atividades e também funcionava como um meio de comunicação.

Nessa mesma linha teórica, Nadel e Baudonnière (1985), também atribuíram ao objeto um papel fundante para o desenvolvimento dos comportamentos sociais. Para mostrar as vantagens e os limites do objeto como um *meio* para o estudo das competências comunicativas, as autoras propuseram-se a discutir as capacidades de atenção conjunta na interação mãe-criança, o papel do objeto no desenvolvimento das interações entre pares e os modos predominantes de interações não-verbais entre crianças.

Fazendo uma revisão bibliográfica concernente ao papel do objeto no desenvolvimento das interações entre pares, as autoras salientam que a maioria dos estudos de interação de pares durante o primeiro ano de vida (Eckerman e Whatley, 1977; Hay e Pedersen, 1981; Ramey *et al.*, 1976) preconizam que os índices de interesse social pelo parceiro são mais freqüentes na ausência de brinquedos do que nas situações com brinquedos. No entanto, esses estudos mostram também que as interações sem objetos são curtas (o que dificulta sua

análise) e, em geral, agonísticas ou agressivas; é somente a partir do segundo ano de vida, que o objeto passa a ser o suporte da atividade cognitiva, motora ou social do sujeito (Bakeman e Adamson, 1984; Jacobson, 1981).

Um outro ponto, levantado por Nadel e Baudonnière, *apud* Hay e Pedersen, é a dificuldade de interpretação das trocas entre pares durante o período pré-lingüístico sem a presença do objeto; para os autores, este último auxilia a estabelecer uma ligação entre dois comportamentos socialmente orientados e contíguos, garantindo uma maior objetividade de dados.

Em vista disso tudo, Nadel e Baudonnière optaram por estudar os modos predominantes de interação entre crianças de dois a três anos de idade, chegando à conclusão de que estas interagem em díades ou trios, principalmente através da imitação do(s) parceiro(s) quando da utilização de objetos idênticos. Fazem, porém, uma ressalva interessante: *"... o estudo da comunicação pré-lingüística por meio do objeto não pode prover senão um conhecimento parcial, pois ela exclui as expressões faciais e posturais que têm por objetivo a comunicação e que se desenvolvem sem o suporte ou motivo do objeto."* (*idem*: 160)

Cabe aqui um comentário com relação a esses estudos de inspiração piagetiana. Comparados às pesquisas anteriores, eles representam um avanço considerável, tanto teórico como metodológico, ao atribuírem ao sujeito a capacidade de uma apreensão ativa do ambiente sócio-físico e ao analisarem qualitativamente seqüências interacionais, ao invés de comportamentos sociais. Por outro lado, excessivamente centrados na dimensão cognitiva do desenvolvimento individual do sujeito, tais estudos esbarram em dois problemas fundamentais e intimamente interligados: primeiro, a ausência de uma categorização específica dos processos interacionais, somente analisados em termos de condutas cognitivas; segundo, a atribuição das origens dos processos comunicativos à exploração dos objetos.

O trabalho de uma outra pesquisadora, Luigia Camaioni (1979; 1980), que também se inspirou da posição piagetiana, diferencia-se, entretanto, dos

citados acima, pois se baseia, também, em estudos psicolinguísticos. Um de seus objetivos principais foi verificar a contribuição da interação de coetâneos para o desenvolvimento da capacidade de interagir socialmente.

Discutindo a concepção de "egocentrismo", de costume atrelada à noção de falta de motivação social e incapacidade de comunicação, Camaioni preferiu interpretar o egocentrismo piagetiano como *"uma centração primária do pensamento que se reflete, seja na linguagem (egocentrismo lingüístico), seja nas relações da criança com outras pessoas (egocentrismo social)* (Camaioni, 1980: 21). Afirmou também que a superação das características egocêntricas coincide com o desenvolvimento da capacidade de *"role-taking"* (assunção de papéis), ou seja, da capacidade de assumir o ponto de vista do outro. Acrescentou, ainda, que o declínio do egocentrismo deve-se à influência das interações sociais mantidas pela criança com seus pares coetâneos, pois é nesse tipo de interação simétrica (diferentemente da interação adulto-criança⁴) que a criança percebe a relatividade dos pontos de vista, sendo obrigada a identificá-los e confrontá-los.

Partindo dessas premissas, a autora analisou, em situações de jogo livre e estruturado, em creche, as *"modalidades de interação"* de duplas de crianças de 20-26 meses ou 30-35 meses e das mesmas duplas com um adulto presente. Observou dois pré-requisitos básicos para a interação - proximidade no espaço e direção do olhar - e organizou as modalidades de interação em termos de turnos e papéis⁵ em quatro categorias: especular contemporânea, especular diferida, complementar e recíproca. Também analisou as interações não efetivas (*"non riuscite"*) e categorizou-as em: inadequadas e falhas⁶.

⁴ Nesse tipo de interação, a criança remete-se completamente ao conhecimento do adulto para resolver possíveis conflitos.

⁵ Para a autora, a *conversação* é um tipo de interação social. Uma *conversação* adequada apoia-se em turnos sucessivos e papéis intercambiáveis (revezamento de papéis; reciprocidade).

⁶ A interação especular contemporânea configura-se em turnos superpostos e similaridade de papéis e a interação especular diferida em turnos sucessivos e similaridade de papéis; já a interação complementar compõe-se de turnos sucessivos e complementaridade de papéis e a interação recíproca, de turnos sucessivos, complementaridade e revezamento de papéis. Na interação inadequada, o emitente não respeita um ou dois dos pré-requisitos para a interação ou o destinatário está absorto numa atividade individual. Na interação falha, o destinatário não responde ao emitente, mesmo que este tenha respeitado os pré-requisitos para a interação. Esses conceitos serão melhor explorados nos capítulos 9 e 10, durante a análise de dados.

Os resultados da pesquisa mostraram que, nas interações de jogo livre, as díades de 20 a 26 meses interagiram principalmente segundo a modalidade especular, não ocorrendo reciprocidade e apenas uma complementaridade primitiva (dar-tomar, cair-pegar); nas díades de 30 a 35 meses, a especularidade também esteve presente, mas houve um número maior de interações complementares e alguns episódios de interação recíproca. As interações não efetivas não variaram cronologicamente em quantidade, estando diretamente relacionadas ao respeito dos pré-requisitos para a interação.

Assim, o trabalho de Camaioni contribui para uma apreensão mais clara dos processos interacionais em curso na interação entre crianças, uma vez que permite a elaboração de categorias propriamente interacionais a partir da atividade conjunta dos parceiros. Tal perspectiva de análise abre uma porta de entrada para a compreensão de "como" a interação modifica e amplia as formas de funcionamento do organismo, transformando-as, pouco a pouco, em linguagem.

No Brasil, os trabalhos sobre interações entre crianças pequenas também vêm colocando em pauta as relações recíprocas entre desenvolvimento cognitivo e interação social. Mais voltados para o interacionismo social de Vygotsky e Wallon⁷, esses estudos propõem que o desenvolvimento infantil está dialeticamente ligado à história das interações sociais do sujeito. Nesse sentido, os trabalhos brasileiros têm focalizado, com maior intensidade, as formas culturalmente determinadas da interação criança-criança e sua repercussão para o desenvolvimento psicológico destas.

Também procurando manter as condições "naturalísticas" de coleta de dados das pesquisas etológicas, os pesquisadores brasileiros têm recorrido à análise qualitativa microgenética (longitudinal) para estudar a ocorrência e a evolução de certos processos interacionais inseridos num contexto sócio-cultural determinado.

⁷ Ver capítulo 1 para uma discussão mais aprofundada.

Oliveira (1988; 1995; 1996), por exemplo, vem estudando o jogo de papéis em grupos de crianças de dois a quatro anos em creche. A autora vem continuamente trabalhando na construção de uma perspectiva teórico-metodológica para a compreensão das interações humanas, onde o conceito de papel é proposto como um foco para a análise dialógica dos episódios de interação entre crianças pequenas. Segundo ela, *“na interação, um conjunto de elementos - espaço físico, objetos, adereços, e também gestos, posturas, sons, palavras - são apropriados pelos indivíduos que lhes emprestam e a si mesmos significados atualizados. Com isso vão sendo construídos, na interação, o cenário, os personagens, o enredo”* (1988: 199). Desta maneira, os papéis / contra-papéis desempenhados pela criança na brincadeira simbólica são ações culturalmente recortadas e recriadas, que possibilitam sua construção como sujeito.

Pedrosa (1989), por sua vez, estudou, em sua tese de doutorado, os diferentes processos de regulação recíproca (recorte e proposta, arranjo da brincadeira, ajustamentos rítmicos e posturais, códigos comunicativos, regras, previsões, expectativas e interpretações, estratégias e imitação) que ocorrem na interação de crianças entre um ano e meio a três anos, mostrando que as formas de regulação subjazem às interações de crianças coetâneas, permitindo a orientação, a avaliação e a reformulação sucessivas de suas ações. Esses processos são, portanto, constitutivos da função simbólica e da própria construção do sujeito.

Rubiano (1990) chamou a atenção para a importância da organização do espaço físico como um fator que também favorece os contatos entre crianças. Propondo diferentes formas de organização espacial em creche, a autora investigou o suporte que cada arranjo espacial pode oferecer para a organização social das crianças, objetivando, assim, contribuir para a definição do papel do profissional de creche.

Oliveira (1992) também adotou a perspectiva sócio-interacionista para estudar a construção e as transformações da relação entre linguagem e atividade de jogo simbólico. Acreditando que essas transformações correspondem-se

mutuamente, a autora analisou episódios em que a linguagem ocorria no contexto de uma atividade partilhada por crianças, que no início da coleta tinham entre 21 e 23 meses, durante um período de mais ou menos dez meses. Concluiu daí que a emergência da atividade simbólica está estreitamente relacionada com a experiência social da criança e que a apropriação da linguagem (dos signos culturais) é um processo em permanente interação com o desenvolvimento sócio-cognitivo da criança. Afirmou ainda que as interações criança-criança são complementares às interações adulto-criança, constituindo-se num “*contexto fecundo do desenvolvimento lingüístico*”.

Resenhados todos esses trabalhos, fica nítido que o estudo da interação entre crianças sofreu profundas modificações, ao longo dos últimos trinta anos. Inicialmente centrada na análise do comportamento social, a pesquisa nesse domínio direcionou-se gradualmente para a análise da interação social, o que vem propiciando muitos progressos na compreensão do processo de construção sócio-cognitivo da criança, em contextos que privilegiam a interação de pares.

Por outro lado, como é possível notar, o número de trabalhos que têm por foco principal de análise os processos interacionais comunicativo-lingüísticos no período pré-verbal e seus conseqüentes desdobramentos para o desenvolvimento lingüístico ainda é restrito, quase inexistente. Daí a necessidade de um maior investimento teórico-metodológico nesse campo de pesquisa.

A seguir, no capítulo 4, será brevemente comentado, o percurso teórico até aqui realizado, visando ressaltar as principais idéias que puderam ser incorporadas à atual pesquisa, assim como eventuais lacunas remanescentes, que foram preenchidas a partir de um modelo interacionista sócio-discursivo para a análise da atividade de linguagem, apresentado no mesmo capítulo.

CAPÍTULO 4

AÇÃO, ATIVIDADE, ATIVIDADE DE LINGUAGEM E O INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO

Nos três capítulos anteriores, foram apresentados e discutidos alguns dos trabalhos mais expressivos que enfocaram o desenvolvimento infantil, seja na sua dimensão mais global, seja nas suas especificidades, como é o caso do processo de aquisição da linguagem ou do contexto interacional de crianças coetâneas.

Mais do que isso, esses capítulos revelam a trajetória desta pesquisadora na busca de subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento do presente estudo.

O contato inicial com os trabalhos brasileiros e estrangeiros sobre interação entre crianças em creche logo suscitou um retorno às teorias psicológicas de base. Ao mesmo tempo, as questões intrínsecas à temática investigada levaram necessariamente a um maior aprofundamento nas teorias comprometidas com o estudo da linguagem.

Se, por um lado, essa busca mostrou-se frutífera para uma ampliação de conhecimentos e compreensão dos postulados epistemológicos que subjazem às diferentes teorias, por outro, como já era de se esperar, suscitou um número razoável de questionamentos, o que desencadeou algumas dificuldades na integração desses conhecimentos.

Talvez a dificuldade mais importante esteja relacionada ao fato de que, direta ou indiretamente, o estudo do desenvolvimento infantil vem sendo realizado, mesmo recentemente, ancorado nas formas adultas de interação com o mundo. Isto não quer dizer que os estudos sócio-interacionistas, por exemplo, não concedam, no seu arcabouço teórico, um lugar diferenciado para a criança, sujeito em constituição. Suas formulações, porém, partem da interação da criança com um adulto *sócio-lingüisticamente constituído*, que é bastante diferente da interação de coetâneos *em constituição*. Por mais que essas teorias possam ser generalizadas, quanto a seus princípios teóricos básicos (interação social, co-autoria, partilha de conhecimento), as categorizações dos processos interacionais adulto-criança não podem ser simplesmente transpostas aos processos específicos da interação entre crianças, com o risco, já apontado por vários pesquisadores, de uma projeção daquelas

categorias a um contexto fortemente caracterizado por uma atividade prática sobre o mundo.

Diante disso, esta pesquisadora tornou a voltar-se para a bibliografia com olhos diferentes, objetivando penetrar ângulos precisos do pensamento dos psicólogos, psicolingüistas e pesquisadores sobre interação entre crianças.

Num primeiro movimento, a opção teórica por uma perspectiva interacionista, já defendida anteriormente (Cordeiro, 1994a e b), foi revigorada. Do modelo piagetiano, o minucioso sistema de estágios, assim como a descrição detalhada dos esquemas de ação foram alçados e re-inscritos na posição verdadeiramente sócio-interacionista de Wallon e Vygotsky, para quem o processo de construção da linguagem só pode ser compreendido se analisadas as articulações entre atividade, socialização e pensamento. Do primeiro, foi retida, com especial atenção, a questão da relação dialética entre psicomotricidade e emoção, substrato da atividade mental do sujeito, assim como o aspecto descontínuo do desenvolvimento e o segundo constituiu-se na fonte fundamental para a compreensão dos processos interacionais semiotizados.

Num segundo movimento, dirigido às teorias de aquisição da linguagem, ficou confirmada, a partir do trabalho de Bruner, a necessidade da adoção de unidades de análise que apreendam o fenômeno interacional e os processos que o configuram. Em relação aos autores brasileiros, os processos dialógicos de construção conjunta mãe-criança apontados por de Lemos e Lier já haviam sido encontrados, num formato semelhante, na interação de pares por Camaioni (1980), Pedrosa (1989) e Cordeiro (1994a e b).

Num terceiro movimento, voltado para os trabalhos sobre interação entre crianças, foi apreendida, principalmente, a perspectiva metodológica adotada nas pesquisas de inspiração sócio-interacionista, principalmente aquelas realizadas em creches brasileiras.

Um quarto movimento foi ainda necessário, este advindo de uma lacuna bastante precisa, que os três movimentos acima citados não puderam

preencher: a ausência de uma teorização mais consistente sobre o papel da ação e da atividade humanas para a construção da atividade de linguagem¹.

Subsídios para tal teorização foram encontrados numa abordagem especificamente voltada para a análise da atividade de linguagem, a saber, o modelo interacionista sócio-discursivo proposto por Jean-Paul Bronckart e seus colaboradores, apresentado nas páginas seguintes.

UM MODELO INTERACIONISTA SÓCIO-DISCURSIVO PARA A ANÁLISE DA ATIVIDADE DE LINGUAGEM

Em Genebra, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UNIGE, pesquisadores da unidade de Didática de Línguas, assim como outros que mantêm um estreito contato com a equipe, vêm desenvolvendo pesquisas relacionadas à produção de textos nas línguas francesa (Bronckart, 1985; 1992a; 1992b; 1995; 1996a; 1996b; Dolz, 1993; Besson, 1993), basca (Larringan, 1996; Plazaola Giger, 1993) e portuguesa (Machado, 1995; Mugrabi, 1997; Rojo, 1996c e b), ao desenvolvimento das capacidades textuais da criança (Schneuwly, 1988; Dolz, 1990; de Weck, 1991; Rojo, 1994a; 1994b; 1994c; 1996a; 1998a; 1998b) e à didática da língua escrita (Dolz, 1996; Bain, 1992; Canelas-Trevisi, 1997; Rosat, 1995).

A partir dessas pesquisas, a equipe vem trabalhando na configuração de um modelo teórico-metodológico que dê conta das condições de produção do discurso, mais especificamente da produção de textos, de sua classificação e das operações que subjazem a sua produção.

Bronckart (1996b), em seu livro recente intitulado *“Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif”*, sintetiza os princípios de um modelo sócio-discursivo, que tem orientado os trabalhos dos pesquisadores da equipe.

¹ Em francês, *“activité langagière”*, termo que não dispõe de uma tradução exata no português.

Inscrevendo seu trabalho na Psicologia da Linguagem e orientado epistemologicamente por uma posição interacionista social, Bronckart vem sempre declarando, em livros e artigos anteriores, que a matriz de toda a atividade lingüística se encontra nas ações humanas com sentido. Para o autor, os significados das unidades da linguagem são compreendidos como *valores*, diretamente relativos à organização dos discursos, nos quais se inserem, e indiretamente relativos à organização da ação que mediatiza o discurso. São estes valores discursivos que possibilitam a elaboração das unidades de representação do mundo (Bronckart, 1992a).

Segundo Bronckart, a ação humana com sentido, nos seus componentes mentais e comportamentais, é uma intervenção consciente do sujeito sobre o mundo, fruto da sua socialização, e que reflete suas intenções e seus motivos. Assim, toda ação com sentido pode ser apreendida tanto de um ponto de vista sociológico, como de um ponto de vista psicológico, embora essas duas dimensões estejam intimamente relacionadas.

No que concerne à primeira dimensão, as ações com sentido são cunhadas na atividade social, isto é, no fluxo contínuo de ações do qual participam diferentes agentes, no quadro das formações sociais que determinam formas de organização dos comportamentos tipicamente humanos. A dimensão psicológica pressupõe um recorte no contínuo das ações sociais, a fim de isolá-las em termos de uma seqüência de condutas atribuíveis a um agente singular. Essas ações constituem o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.

Apoiando-se em Habermas, Ricoeur e Vygotsky, Bronckart ressalta que a espécie humana se distingue das outras espécies animais pelo nível de complexidade de suas formas de organização e de atividade, atribuídas à capacidade que o homem tem para desenvolver linguagem. Esta última é o “palco” de negociações da espécie humana, regulando e mediando as interações sociais.

Para Habermas (1987), a necessidade de entendimento que caracteriza as formas de cooperação humana constitui o que ele denominou “*agir comunicativo*”. Inspirando-se nesse teórico, Bronckart propõe que, diferentemente das outras espécies, o agir comunicativo, especificamente humano, media a relação entre um sinal, uma produção sonora, e uma resposta comportamental, levando a uma necessidade de negociação de “*pretensões de validade*” da produção sonora em questão. A princípio, filogeneticamente, “*pretensões concretas à designação*” estariam atreladas às intervenções sociais sobre os objetos, gerando inevitavelmente, contestações por parte dos agentes. “*E a linguagem propriamente dita teria então emergido sob efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo engajados numa mesma atividade.*” (Bronckart, 1996b: 32) Produto de uma estabilização das formas comuns de correspondência entre as representações sonoras e os objetos do mundo representados, o signo arbitrário emergiria como uma forma de representação partilhada.

Os signos permitem, então, que as representações coletivas do meio sejam construídas e organizadas como conhecimento em três mundos representados pelo sujeito: “*mundo objetivo*”, “*mundo social*” e “*mundo subjetivo*”. Esses mundos são descritos por Habermas como “*sistemas de coordenadas formais*”, a partir dos quais o sujeito pode situar e avaliar suas ações.

O “*mundo objetivo*” diz respeito aos aspectos do mundo na sua dimensão física e está diretamente relacionado ao “*agir teleológico*” (pretensões à *verdade* dos conhecimentos) do sujeito. O “*mundo social*” envolve os valores sociais e as modalidades convencionais de ações de um grupo, possibilitando um “*agir regulado por normas*” (pretensões de *conformidade* às normas sociais). Finalmente, o “*mundo subjetivo*” consiste no mundo de experiências singulares vividas pelo sujeito, que viabiliza um “*agir dramático*” (pretensões à *autenticidade* do que esse sujeito dá a ver de seu mundo subjetivo).

Opondo-se a Piaget, para quem a construção do *mundo objetivo* antecede e é independente do *mundo social*, das ações com sentido e do discurso

do outro, Bronckart transporta para o estudo do desenvolvimento da criança o modelo de Habermas, partindo para isso de algumas premissas (Bronckart, 1997).

Ao nascer, o bebê já está imerso num mundo social, onde a atividade humana é mediada por interações verbais. Através da interação com os pais, o bebê é integrado a essa atividade, mediante a qual ele apreenderá os objetos do mundo na sua perspectiva física. Também dotado de capacidades funcionais inatas (assimilação, acomodação e regulação), o bebê vai construir, a partir da interação com o outro, representações práticas (não conscientes) dos parâmetros da atividade humana, assim como dos objetos implicados nessa atividade. Essas representações são idiossincráticas e equivalem a pré-conhecimentos que o sujeito elabora nas suas relações com um mundo, cujos aspectos objetivos, subjetivos e sociais não se encontram ainda diferenciados.

Ao mesmo tempo, é na interação com o outro que o bebê também vai construindo representações práticas a respeito da atividade lingüística. Ao interpretar as produções vocais iniciais do bebê, os pais corrigem e ajustam continuamente suas pretensões de validade designativa, possibilitando àquele a apropriação desses critérios. É efetivamente esta apropriação que, gradualmente, constitui o bebê como agente verbal, capaz de gerenciar suas intenções e motivos e transformar suas produções iniciais em ações verdadeiramente lingüísticas (*langagières*).

A princípio, as produções vocais da criança preenchem uma *função ilocutória*, ou seja, suas pretensões de validade referem-se a uma situação interacional em curso, onde a criança age conjuntamente com o adulto. Mais tarde, a criança percebe que as produções sonoras correspondem a ações e objetos do mundo, mantendo com estes uma relação estável e convencional (partilhada socialmente); nesse momento, ela pode realizar uma representação prática dos signos (nomeação), sendo que suas produções passam a preencher uma *função locutória* ou *declarativa*. Finalmente, a criança torna-se capaz de organizar suas produções em estruturas que se referem a eventos e ações, transformando essas produções em enunciados verbais que compõem o discurso, nas suas formas mais elementares.

Retomando a teoria vygotskiana, Bronckart enfatiza que é a linguagem que instrumenta a criança a construir representações cada vez mais discretas dos objetos e independentes de suas ações sobre esses mesmos objetos. No entanto, o autor tece alguns comentários críticos que, segundo ele, devem-se à ausência de unidades de análise propriamente psicológicas na teoria proposta por Vygotsky, embora fosse seu principal objetivo defini-las².

Esses comentários referem-se, principalmente, à hipótese de que a linguagem e o pensamento têm raízes independentes no desenvolvimento infantil precoce, à semelhança do que se vê no mundo animal. Para Vygotsky, a “*inteligência pré-verbal*” e a “*linguagem pré-intelectual*” co-existem desde que a criança nasce, mas não se relacionam, à medida que a primeira diz respeito somente às capacidades práticas de resolução de problemas cognitivos e a segunda cumpre apenas uma função de comunicação com o outro (produções vocais, gestos). Decorre daí que a criança, durante o período sensório-motor, construiria dois domínios separados de conhecimentos: um, relativo ao mundo físico e outro, independente do desenvolvimento do pensamento, relativo aos processos comunicativo-lingüísticos que caracterizam a atividade humana.

Como já foi dito acima, é no seio da atividade social que o bebê constrói as representações práticas (próprias ao período sensório-motor) dos objetos e da atividade lingüística; contrariamente aos animais, o bebê, desde o nascimento, encontra-se num contexto marcado por ações com sentido e pelas práticas discursivas do adulto, ambas mediando sua interação com o mundo dos objetos.

² Apesar de ter buscado incessantemente um conceito único que abrangesse as dimensões bio-fisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e lingüísticas que caracterizam as condutas humanas, criticando as correntes da psicologia que partem de uma epistemologia *dualista* cartesiana, que separa o físico do psíquico, e defendendo, ao contrário, uma posição *monista* spinoziana, que considera que o universo é uma substância única e que o físico e o psíquico são suas duas únicas propriedades (das inúmeras que compõem tal substância) acessíveis à inteligência humana, Vygotsky terminou por não precisar se esse conceito seria a palavra, o instrumento ou a atividade mediada por signos (Bronckart, 1996b).

Para Bronckart (1997), essas são as unidades psicológicas com as quais o bebê se confronta, desde o início de sua existência, e que determinam seu desenvolvimento psicológico. Fica claro assim, que o processo de construção e reconstrução das primeiras representações práticas da ação pelo bebê é concomitante e interdependente do processo de apropriação das propriedades funcionais da linguagem, inicialmente relacionadas ao seu valor ilocutório.

Pouco a pouco, a criança, sob o efeito permanente de sua interação com um mundo sócio-lingüisticamente organizado, vai substituindo suas representações idiossincráticas por unidades lingüísticas pertencentes a uma língua determinada, utilizando-as como instrumentos de conhecimento privilegiados, o que lhe permite uma contínua re-construção das representações, agora racionais, dos mundos objetivo, social e subjetivo.

A atividade semiótica que se depreende dessa racionalização é então, uma atividade puramente lingüística que se materializa em discursos ou textos, estes últimos organizados em gêneros, determinados pelas situações de produção em que ocorrem³.

A seguir, na segunda parte do trabalho, dedicada à apresentação da pesquisa propriamente dita, o leitor terá oportunidade de acompanhar como as idéias piagetianas a respeito dos processos de coordenação de ações, o pressuposto walloniano da relação dialética entre movimento, emoção e atividade mental e o conceito de mediação semiótica, proposto por Vygotsky, puderam ser reinterpretados no contexto das interações criança-criança, propiciando uma gradual apropriação teórico-metodológica dos conceitos de **ação**, **atividade** e **atividade de linguagem**, redimensionados nesse contexto.

³ Em seu livro "*Acitivité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*", Bronckart (1996b) desenvolve amplamente as noções de gêneros de texto e tipos de discurso, assim como os mecanismos de textualização e de responsabilidade enunciativa. Não cabendo no escopo desse trabalho a discussão de tais aspectos, o leitor interessado poderá recorrer à citada obra, atualmente em vias de tradução para o português, por Anna Rachel Machado.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 5

A PESQUISA

O CONTEXTO DA COLETA

O LOCAL DA COLETA

Esta pesquisa foi realizada numa creche pública, o Centro de Aperfeiçoamento do Desenvolvimento Infantil Jardim Elisa Maria (CADI 34) da Secretaria de Estado da Saúde (SUS-R7 - Nossa Senhora do Ó), localizado num bairro de periferia da cidade de São Paulo, em função da facilidade de acesso da pesquisadora à mesma: como professora do curso de Fonoaudiologia da PUC-SP, coordenava, na época, um projeto de intervenção fonoaudiológica desenvolvido por nove estagiárias nesse local, cujo objetivo maior era o de difundir a prática discursiva e de interações eficazes para o desenvolvimento da linguagem.

Essa creche tem capacidade para atender 120 crianças entre zero e sete anos de idade. Os critérios de admissão são os seguintes: a criança deve ser filha de mãe trabalhadora (em geral, empregadas domésticas ou faxineiras) e a família deve pertencer à comunidade. Caso não haja vaga, a criança é inscrita numa fila de espera e aguarda ser chamada. Nessa ocasião, a mãe passa por uma nova entrevista (com a assistente social e a psicóloga), que objetiva verificar se a mãe ainda está empregada, conhecer a situação familiar e pedir uma avaliação médica do estado de saúde da criança.

A instituição foi construída em 1992 no terreno de um antigo campo de futebol utilizado pela comunidade, ao lado da Escola Municipal de Educação Infantil. Embora a população reconhecesse a importância e a necessidade de uma creche no bairro, assim como a sua boa localização, manifestou-se, inicialmente, contrária a sua construção naquele terreno de lazer comunitário. Mesmo assim, a construção foi terminada.

O prédio é térreo e composto de um *hall* de entrada e 17 cômodos: uma sala da diretoria, uma para a administração, uma para a enfermagem, uma para a equipe técnica e recreacionistas, uma sala de atividades e reuniões, um vestiário feminino e um masculino, um setor de serviços gerais (lavanderia, quarto de despejo), cozinha e lactário, refeitório e as salas do berçário I (0 a 07 meses),

berçário II (07 a 18 meses), mini-grupo (18 a 30 meses), maternal I (02;06 a 03;06), maternal II (03;06 a 04;06) e jardim (04;06 a 06;11) (vide **Figura 1**). Cada uma das salas das crianças possui um banheiro com dois chuveiros, duas pias e dois vasos sanitários adequados ao tamanho das crianças. Na parte externa, o prédio é circundado de grama: há um jardim frontal com algumas pedras grandes, dois jardins laterais e um traseiro, onde se encontram um escorregador com caixa de areia, uma gangorra e um gira-gira.

Figura 1: Organização interna



A equipe técnica é composta de: uma diretora técnica de saúde (fonoaudióloga), uma supervisora técnica, uma assistente social, uma psicóloga, uma pedagoga, uma nutricionista e uma auxiliar de enfermagem. Há também seis recreacionistas, 17 auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI), o pessoal administrativo, da cozinha e da limpeza. A jornada de trabalho é de seis horas,

havendo dois turnos para as recreacionistas, ADIs, pessoal administrativo, da cozinha e da limpeza.

No período da coleta, 93 crianças freqüentavam a creche: em torno de 26 permaneciam no jardim, 20 no maternal I, 20 no maternal II, 13 no mini-grupo e 14 no berçário II¹, durante uma jornada aproximada de dez horas. Sua rotina compunha-se de atividades pedagógicas dirigidas ou não pelo adulto, de atividades de lazer e de situações de alimentação e higiene.

A equipe técnica responsabiliza-se pela elaboração e execução de um projeto pedagógico partilhado por todos os profissionais da creche. Este projeto tem como objetivo *"oferecer um ambiente estimulador e adequado que possibilite um crescimento e desenvolvimento harmonioso, dinâmico e integrativo da criança"* (Projeto Pedagógico do CADI 34, 1994) apoiado nas bases de uma teoria sócio-histórica para a construção do conhecimento. A participação da comunidade é incentivada através da organização de palestras, grupos de discussão temática e quermesses ou "bazares".

As atividades pedagógicas são preparadas e discutidas em reuniões entre a equipe técnica e as recreacionistas, sendo que estas últimas orientam diretamente as ADIs (educadoras responsáveis por uma sala), por vezes, realizando algumas atividades. As atividades de lazer acontecem, na sua maioria, no jardim externo (principalmente no verão), onde são distribuídos brinquedos que as crianças podem explorar livremente.

A creche dispõe de uma verba mensal para a compra de brinquedos, material pedagógico, livros, etc. Também são realizados "bazares" e festas para a arrecadação de fundos junto à comunidade ou coleta de latas de alumínio, potes de vidro e outros materiais recicláveis que são vendidos a empresas que os utilizam ou trocam-nos por brinquedos. Além disso, são aceitas doações de roupas, brinquedos, enfim, todo tipo de material usado.

¹ Na época não havia crianças no berçário I; a sala estava sendo utilizada para guardar objetos.

A alimentação das crianças é variada e equilibrada, segundo um cardápio diário à base de carnes, cereais, verduras, legumes, frutas, frios e laticínios elaborado previamente pela nutricionista. As carnes, cereais, verduras, legumes e frutas são fornecidos pelo Estado, uma ou duas vezes por semana, e os outros gêneros alimentícios (latarias, doces, etc.) comprados também com a verba mensal acima mencionada. Os alimentos são preparados na cozinha pela cozinheira e pelas auxiliares de cozinha. As crianças do mini-grupo, maternal I, II e jardim fazem suas refeições no refeitório e as do berçário I e II nas próprias salas.

O trabalho com a higiene é de responsabilidade da auxiliar de enfermagem (controle de vacinação, de peso e altura, pediculose, etc.) e das ADIs de cada sala (escovação de dentes após as refeições, banho e controle de esfínteres a partir de 01;06).

OS SUJEITOS

Os dados foram coletados na sala do berçário II. O número de sujeitos filmados ao longo de toda a coleta perfaz um total de 14, sendo nove meninos e cinco meninas. No entanto, esse número não é constante em todas as sessões, em função de faltas e da entrada e saída de crianças na sala durante o período da coleta. Isto faz parte da rotina da creche, pois algumas crianças adoecem, algumas abandonam, outras ingressam e outras ainda mudam de sala em função da faixa etária alcançada. Assim sendo, a média de presença por sessão é de sete sujeitos. Como no berçário II é permitida a entrada de crianças com idade entre sete e 18 meses durante todo o ano, tanto inicialmente como no final da coleta há sujeitos com diferentes idades, embora dentro da faixa etária abrangida. (vide **Quadro 1**)

Quadro 1

sujeitos	PRESENÇA NAS SESSÕES																	
	11. 05	25. 05	01. 06	08. 06	22. 06	29. 06	10. 08	17. 08	24. 08	31. 08	14. 09	21. 09	28. 09	05. 10	26. 10	09. 11	16. 11	23. 11
ALE 06.01.93																		
CRI 10.12.92																		
EME 08.12.92																		
FE 25.04.93																		
GA 13.03.93																		
JÁ 21.05.93																		
JE 19.03.93																		
LE 17.06.94																		
MI 07.02.93																		
MO 12.01.94																		
NA 31.07.93																		
PA 25.08.93																		
WI 03.03.93																		
WI 2 30.12.92																		
SUJ. P/ SESS.	7	7	6	9	5	10	8	8	8	7	6	5	8	8	6	4	9	7

Essa faixa etária foi escolhida por sediar uma evolução quantitativa e qualitativa da atividade motora e pré-verbal, interesse central deste estudo; nesse período, as crianças começam a estabelecer contato com o mundo exterior através da exploração dos objetos e do espaço físico e a se relacionar umas com as outras, surgindo também as primeiras produções vocais.

Os sujeitos do estudo são os seguintes ²:

Quadro 2: Meninos

SUJEITO	DATA DE NASCIMENTO	ENTRADA / SAÍDA DA CRECHE	PRESENÇA NAS SESSÕES (%)
Ale	06/01/93	03/94 /	33,33
Cri	10/12/92	08/93 / 09/94	22,22
Eme	08/12/92	não disponível	27,77
Fe	25/04/93	02/94 / 04/95	83,33
Ga	13/03/93	01/94 / 11/94	50
Le	17/06/94	10/94 /	16,66
Mi	07/02/93	10/93 /	88,88
Wi	23/03/93	03/94 /	83,33
Wi 2	30/12/92	04/94 / 11/94	5,55

Quadro 3: Meninas

SUJEITO	DATA DE NASCIMENTO	ENTRADA / SAÍDA DA CRECHE	PRESENÇA NAS SESSÕES (%)
Ja	21/05/93	01/94 /	44,44
Je	19/03/93	04/94 /	44,44
Mo	12/01/94	07/94 /	44,44
Na	31/07/93	02/94 / 05/97	77,77
Pa	25/08/93	03/94 / 03/95	50

A rotina diária dessas crianças é organizada da seguinte maneira:

7 h	entrada
7 às 8 h	higiene
8 às 8:30 h	mamadeira
8:30 às 9 h	atividades
9 às 10 h	recreação
10 às 10:30 h	higiene
10:30 às 11 h	almoço
11 às 11:30 h	higiene
11:30 às 14 h	repouso
14 às 14:30 h	mamadeira ou lanche
14:30 às 15 h	atividades
15 às 16 h	recreação
16 às 16:30 h	higiene/banho
16:30 às 17 h	sopa
17 às 18 h	saída

A COLETA

A coleta dos dados foi realizada na própria sala do berçário II no período da tarde entre 14 e 15 horas.

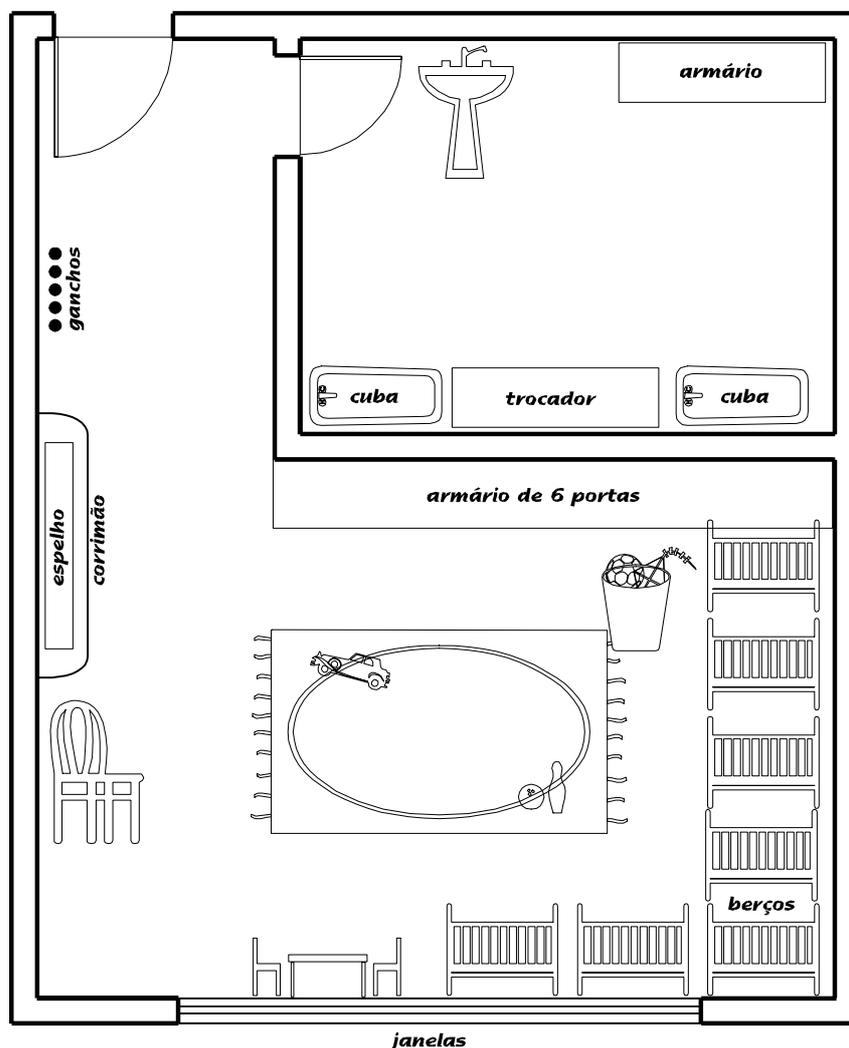
A sala tem a forma de um quadrado, cujos lados medem 5,00 m. As janelas são basculantes e ficam a 1,20 m do chão. Há também um armário embutido com seis portas, em toda a sua extensão: nele são guardados materiais pedagógicos, brinquedos, material de higienização (álcool, etc.), roupa de cama e banho, fraldas e almofadas. Numa das paredes há um corrimão e um espelho, com dimensões de 0,80 x 0,60 m, que fica a 60 cm do chão. No centro da sala, encontra-se um recorte de carpete bege de 3,00 x 3,00m, sobre o qual as crianças são postas quando vão ao chão. Há também um balde vermelho de 100 l, dentro do qual são guardados os brinquedos menores. Os berços são feitos de metal e possuem uma grade fixa e uma removível, além de pés rotatórios³. No corredor há ganchos, a uma altura de 1,00 m, onde ficam pendurados os casacos e as sacolas das crianças.

² Os nomes das crianças foram abreviados para facilitar as transcrições.

³ Durante o período da coleta houve modificações na disposição do mobiliário da sala.

Contíguo à sala, o banheiro mede 3,30m de comprimento por 3,00m de largura; é azulejado, dispõe de duas cubas com chuveirinho, um trocador entre elas, um armário baixo onde são guardadas roupas doadas para a creche (utilizadas quando uma criança não traz a muda de roupa necessária) e uma pia pequena para os adultos.

O esquema do conjunto é apresentado abaixo.



O horário para a coleta foi convencionado pela diretora, pelas educadoras (ADIs) - Ro e Ni - e pela pesquisadora, por ser este o início das atividades vespertinas. Nesse horário, os bebês, após terem acordado e tomado suas mamadeiras, são tirados dos berços e postos sobre o chão para as atividades. Algumas vezes, os brinquedos são também colocados sobre o chão sem uma

proposta definida, outras vezes as educadoras ou as recreacionistas estabelecem uma atividade comum para todos.

Depois de expostos os objetivos da pesquisa às educadoras e às recreacionistas, o que ficou combinado é que seriam filmadas em videocassete as situações de brincadeira livre. A orientação dada às educadoras foi a de que procurassem interferir o mínimo possível na atividade das crianças, mesmo durante episódios de disputa ou briga.

Foram gravadas, com câmera Panasonic, 18 sessões, com intervalo de uma ou duas semanas e duração aproximada de 15 minutos, num período total de seis meses e meio (maio a novembro de 1994). O intervalo entre as sessões de gravação e o período da coleta foram assim estipulados por possibilitarem um estudo mais "longitudinal" do desenvolvimento comunicativo dos bebês, podendo ser registradas as mudanças ocorridas ao longo da coleta; a duração de cada sessão foi assim determinada porque os contatos entre os bebês tendem a ser fortuitos, como relata a bibliografia a respeito (Camaioni, 1980; Perosa, 1990). Não se pode deixar de considerar, porém, uma certa "transversalidade" que perpassa esse estudo, ocasionada pelo movimento da entrada de crianças novas e saída de antigas.

Foram registrados os momentos de interação estabelecidos pelos sujeitos, mediados ou não por objetos e brinquedos da própria creche dentro de uma sessão. Cada sessão foi dividida em "*takes*", termo utilizado na linguagem cinematográfica para os cortes realizados durante uma filmagem. Com a câmera móvel⁴, um *take* era determinado pela focalização de atividades interativas de, no mínimo, dois sujeitos. Caso houvesse atividades simultâneas, o foco era alternado para uma ou outra, sempre que observada alguma "estabilidade temática" na atividade em curso. O *take* era encerrado quando não mais detectados momentos de interação dos sujeitos. Dessa maneira, há *takes* extremamente curtos como, por exemplo, um de 18 segundos, e *takes* longos, como um de 16 minutos. A técnica de "zoom" (aproximação do foco) foi utilizada sempre que a pesquisadora desejava evidenciar detalhes ou aproximar-se menos dos interlocutores a fim de não interferir

⁴ O pesquisador locomove-se livremente pela sala, determinando o foco.

em sua atividade. Para a contagem do tempo de gravação, foi escolhida a opção de impressão da data, hora e minutos na própria fita. Embora fosse importante a contagem de segundos, a câmera empregada não dispunha desse recurso.

A opção pela utilização do material existente na creche foi assim feita por se tratar de algo conhecido dos sujeitos; objetos novos, introduzidos pelo pesquisador, poderiam “seduzir” as crianças, que se voltariam exclusivamente para a exploração destes, o que fugiria aos objetivos do estudo. Além disso, haveria o risco de uma escolha enviesada por um olhar de “educador” que privilegia objetos ou brinquedos mais estruturados, mais acabados. Uma última preocupação foi a de evidenciar as potencialidades do material atual da creche, uma vez que este é visto pelas educadoras como “pobre e reduzido”⁵.

A TRANSCRIÇÃO

Depois de registradas as primeiras sessões, foi iniciado o processo de transcrição das mesmas. Com apoio na leitura de trabalhos semelhantes referenciados no capítulo 3, optou-se por uma transcrição micro-genética do *corpus* total.

O procedimento inicial foi o de assistir à primeira sessão e transcrevê-la de segundo em segundo: cada movimento, cada produção vocal realizados pela criança, sua localização exata na sala e o contexto geral eram transcritos para configurar o fluxo interacional. Esta tarefa contou com a participação de colegas do grupo “*Prisma*”, especializado no estudo da interação entre crianças e processos de construção da linguagem. Utilizando uma TV Sony 21” e um aparelho de videocassete Panasonic J 38, uma parte do grupo observava a cena e uma das pessoas incumbia-se de controlar o tempo, pausando o aparelho de segundo em segundo através do controle remoto. Após cada parada, o grupo verbalizava o que tinha visto e punha-se de acordo para a transcrição dos comportamentos das crianças naquele trecho e assim sucessivamente. Ao terminar a transcrição do *take*,

⁵ A lista do material utilizado nas sessões analisadas será apresentada no capítulo 6, destinado à análise dos “atos motores” (ver adiante).

este era revisto sem interrupções para eventuais correções e aperfeiçoamentos, principalmente dos movimentos e posturas mais sutis e das produções vocais.

Depois de ter transcrito o primeiro *take* da sessão, o grupo julgou o procedimento lento e ineficaz para a etapa atual de varredura do *corpus*: o tempo dispendido foi de mais ou menos duas horas para a transcrição de 1'25". Considerando que cada sessão tinha mais ou menos 20 minutos, um total de 18 sessões seria micro-analisado em, aproximadamente, 720 horas.

Após alguma reflexão, a proposta inicial de transcrição dos dados sofreu então, alguns ajustes: das 18 sessões gravadas foram selecionadas sete, intercaladas de três a quatro semanas entre a primeira e a última sessão inclusive, sendo feita uma transcrição de seus *takes* de 15 em 15 segundos. São elas as sessões de 11/05, 29/06, 10/08, 14/09, 05/10, 26/10 e 23/11.

Foram então convencionados alguns procedimentos-padrão para a transcrição das sessões, pois cada uma delas seria transcrita por uma integrante do grupo *PRISMA*: a sessão deveria ser apresentada por um cabeçalho, compreendendo a disposição exata do mobiliário no dia da gravação, os sujeitos participantes e o material por eles utilizado. Cada *take* deveria conter o horário de início e sua duração em minutos e segundos, além de ser dividido de 15 em 15 segundos. Para os nomes das crianças foram estabelecidas abreviações (já comentadas anteriormente). O texto deveria ser construído no presente do indicativo e o conteúdo deveria procurar expressar, acima de tudo, a dinâmica do fluxo interacional, além de precisar os detalhes da atividade das crianças, sua localização no espaço e as eventuais produções vocais (vide **ANEXO**).

Apesar de tais convenções, é preciso relatar a dificuldade da viabilização prática de uma tal transcrição, já que, muitas vezes, duas ou três díades ou tríades próximas ou distantes interagem ao mesmo tempo, estabelecendo ou não contato umas com as outras, tornando-se quase impossível de expressar na escrita a simultaneidade de ações. Outro aspecto a ressaltar é o estilo de texto escrito do observador que, mesmo normatizado, guarda ainda sua dimensão

individual única. Em vista disso, as transcrições das sete sessões foram revisadas e “homogeneizadas” pela pesquisadora, para facilitar sua análise posterior.

O procedimento de transcrição propiciou um mapeamento mais geral do *corpus*, evidenciando, de um lado, momentos com uma presença mais significativa de padrões interacionais e, de outro, momentos mais ligados à exploração individual do próprio corpo e dos objetos.

Aos momentos interativos foi dada a denominação “**episódio interativo**”, cujas características serão definidas mais adiante. A transcrição micro-genética (descrição completa de segundo em segundo) pretendida anteriormente foi então dirigida aos episódios, tomados como unidade de análise mínima da atividade dialógica entre os bebês. As sessões não transcritas permaneceram como mais uma fonte de recursos, em caso de necessidade de aprofundamento de algum aspecto a ser analisado (*corpus* de apoio).

A ANÁLISE

A análise dos dados iniciou-se por um rastreamento das sete sessões transcritas, a fim de serem determinados os aspectos mais relevantes e sua evolução longitudinal. Como já era esperado, as imagens evidenciaram, principalmente, a atividade motora dos sujeitos, tanto solitária como coletiva, mediada ou não por objetos: no início da coleta, essa atividade consistiu-se, predominantemente, numa exploração do próprio corpo e dos objetos próximos, ampliando-se à medida que os sujeitos eram capazes de locomover-se e ocupar mais o espaço da sala, passando também a se relacionar com seus pares. Gradativamente, a exploração pura e simples dos objetos foi cedendo lugar aos jogos simbólicos solitários e grupais. Permeando todo esse processo, encontram-se as produções vocais: a princípio, vocalizações e gritos e, posteriormente, as primeiras palavras dirigidas aos companheiros.

Esse rastreamento inicial pareceu confirmar o que as teorias do desenvolvimento infantil (Piaget, Vygotsky, Wallon), já apresentadas no capítulo 1, preconizam a respeito das relações entre a atividade motora, os objetos e a

emergência das primeiras produções vocais. Contudo, dadas as especificidades do desenvolvimento de crianças que freqüentam creche, cujos interlocutores privilegiados são seus próprios pares, era preciso investigar mais o contexto em que se dá este desenvolvimento, assim como seus determinantes.

Partindo do mesmo princípio dos três autores resenhados anteriormente de que as primeiras relações que o sujeito estabelece com o meio são de ordem biológica, através de sua atividade reflexa, que se transforma, gradativamente, em formas de interação sensório-motora com o mundo externo e, mais tarde, em pensamento consciente e lingüístico, uma unidade de análise possível para o estudo da ontogênese do conhecimento é a **ação** do sujeito. Configurando-se diferentemente na ontogênese, a ação é o veículo que o sujeito tem a sua disposição para a apropriação do meio físico e social.

O período de desenvolvimento aqui estudado é sabidamente caracterizado pela ação do sujeito sobre o mundo, expressa através de comportamentos tipicamente sensoriais e motores.

Em função disso, foram tomados, como uma primeira unidade de análise, os comportamentos motores dos sujeitos, ou seja, a ação enquanto movimento. Esses comportamentos foram denominados “**atos motores**”.

Se por um lado, essa unidade de análise, aparentemente, pode dar conta de explicar a ontogênese da ação nesse estágio, ela não viabiliza, por outro, uma explicação dos processos interacionais do sujeito com outros sujeitos, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e comunicativo. A criança não interage solitariamente com o mundo, imersa que está no entorno humano, desde o nascimento. Como já colocado anteriormente, são os interlocutores mais hábeis, em geral os pais, que introduzem o bebê no mundo dos significados, atribuindo um sentido a seus comportamentos. Nesse caso, faz-se necessária uma unidade de análise voltada para os mecanismos de **co-ação** dos sujeitos que interagem e que caracterizam uma atividade partilhada.

Foi, então, necessário estabelecer uma segunda unidade de análise marcada, sim, pela atividade partilhada, porém, de sujeitos coetâneos, com capacidades comunicativas e cognitivas ainda bastante primitivas. Essa unidade de análise foi denominada “**episódio interativo**” e definida pela atividade motora e/ou vocal comum de pelo menos dois sujeitos.

Em vista do que foi exposto, a análise como um todo foi organizada em cinco grandes momentos: a) uma primeira etapa (capítulo 6), onde foram analisados quantitativamente, ao longo do *corpus* e relativamente à faixa etária dos sujeitos, os **atos motores** realizados pelo sujeitos sós ou em interação, com ou sem objetos; b) uma segunda etapa (capítulo 7), onde foram analisadas, quantitativamente, tanto ao longo do *corpus*, como relativamente à faixa etária dos sujeitos, suas **produções vocais**; c) uma terceira etapa (capítulo 8), onde foi introduzido o estudo dos **episódios interativos** estabelecidos por dois ou mais sujeitos, mediados ou não por objetos; d) uma quarta etapa (capítulo 9), onde foram analisados, separadamente, os **constituintes** dos episódios interativos, a partir da sua evolução no *corpus*; e) uma quinta etapa (capítulo 10), onde foram analisados o funcionamento e as articulações entre os **episódios interativos**, ao longo do período da coleta.

Fechando a pesquisa, são retomados, de forma abreviada, os principais achados desses cinco capítulos, objetivando uma discussão crítica em torno das unidades de análise adotadas. Em seguida, são apresentadas as conclusões do trabalho.

CAPÍTULO 6

OS ATOS MOTORES

A ANÁLISE GLOBAL DOS ATOS MOTORES

Esta etapa da pesquisa teve por objetivo analisar os atos motores dos sujeitos sós ou em interação, encontrados nas sete sessões selecionadas.

Um **ato motor** foi definido como um movimento realizado pelo sujeito que se dirige ao próprio corpo ou ao mundo exterior. Dos movimentos mais sutis, como um sorriso ou o choro, aos mais dinâmicos, como a marcha, todos foram considerados para efeito de análise nessa etapa.

O primeiro passo foi rastrear as sessões e identificar quais os atos motores realizados pelos sujeitos sós ou em interação e quais deles envolveram ou não objetos. Em seguida, os atos motores encontrados foram classificados em categorias mais gerais. Foi possível elencar cinco categorias, três delas relacionadas aos objetos (1, 2 e 3) e duas relacionadas ao próprio corpo (4 e 5). A categorização e as subcategorizações obtidas são as seguintes:

1. Trazer o objeto ao próprio corpo
 - 1.1. pôr / tirar objeto da boca
 - 1.2. pôr o objeto sobre a cabeça
2. Manipulação de objetos independentemente de suas características
 - 2.1. sentar-se sobre o objeto
 - 2.2. bater o objeto
 - 2.3. tentar tomar o objeto do outro
 - 2.4. apontar o objeto na direção do outro
 - 2.5. tomar o objeto do outro
 - 2.6. reter
 - 2.7. jogar
 - 2.8. manipular
 - 2.9. bater no objeto
3. Manipulação de objetos dependente de suas características

- 3.1. rasgar
- 3.2. encaixar
- 3.3. “ler”
- 3.4. agitar
- 3.5. fechar / abrir a tampa
- 3.6. soprar
- 3.7. pôr o objeto na boca do outro (uso convencional)
- 3.8. abrir
- 3.9. apontar figuras
- 3.10. pôr / tirar objetos de dentro de outro
- 3.11. empurrar / puxar

4. Movimento do próprio corpo sem deslocamento

- 4.1. olhar um objeto
- 4.2. inclinar-se para recuperar um objeto
- 4.3. desviar o objeto do outro
- 4.4. tentar morder o outro
- 4.5. agitar os braços
- 4.6. bater no outro
- 4.7. convidar o outro (gesto)
- 4.8. gesto de oferecimento
- 4.9. chorar
- 4.10. apontar o outro
- 4.11. olhar o outro
- 4.12. afastar o corpo
- 4.13. tocar o outro
- 4.14. balançar-se
- 4.15. esconder-se
- 4.16. sorrir
- 4.17. produções vocais¹
- 4.18. mexer a mão
- 4.19. gesto de negação

5. Movimento do próprio corpo com deslocamento

5.1. saltar

5.2. pôr-se dentro de algo

5.3. perseguir o outro

5.4. deslocar-se (em direção a / com um objeto): a) correr

b) andar

c) engatinhar

5.5. pôr-se embaixo de algo

5.6. chutar

Dos atos motores elencados, há os que são realizados exclusivamente quando os sujeitos estão sós ou em interação, mas há também aqueles que ocorrem tanto num caso como no outro. O **Quadro 1** retrata essas diferenças:

Quadro 1

CATEGORIAS	SUJEITO SÓ	SUJEITO EM INTERAÇÃO	SUJ. SÓ / EM INTERAÇÃO
1	1.1	-	1.2
2	2.1, 2.2	2.3, 2.4, 2.5, 2.6	2.7, 2.8, 2.9
3	3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6	3.7, 3.8, 3.9	3.10, 3.11
4	4.1, 4.18	4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.16, 4.19	4.14, 4.15, 4.16, 4.17
5	5.1	5.2, 5.3	5.4, 5.5, 5.6

Por outro lado, nem todos esses atos motores são executados pelo sujeito em posse de um objeto. Logicamente, as categorias 1, 2 e 3 aplicam-se apenas às situações onde a atividade motora envolve um ou mais objetos; dentro das categorias 4 e 5, inserem-se os atos motores realizados pelos sujeitos sem objetos.

¹ As produções vocais, embora sejam analisadas mais adiante num item próprio, foram incluídas nesta lista, por se configurarem, em sua essência, como atos motores.

Os diferentes objetos utilizados durante a atividade motora dos sujeitos sós são apresentados no **Quadro 2**. No **Quadro 3** podem ser vistos os objetos que foram utilizados durante a atividade motora dos sujeitos em interação.

Quadro 2

OBJETOS	ATOS COM OBJETOS (SUJEITOS SÓS)				
	1. trazer ao próprio corpo	2. manipulação independente do objeto	3. manipulação dependente do objeto	4. movimento sem deslocamento	5. movimento com deslocamento
Bola	1.1, 1.2	2.1, 2.7, 2.8, 2.9	3.4	4.14, 4.16, 4.17	5.4a),b), c), 5.6
Berço			3.11	4.15	5.4b),c), 5.5
Carretel de linha	1.1	2.7, 2.8, 2.9	3.11		5.4b),c)
Lata de alumínio		2.8	3.11		5.4b),c), 5.6
Barulho				4.1	
Cadeira		2.8	3.11	4.15, 4.17	
Xale		2.8			
Corneta	1.1	2.8			5.4b),c)
Flauta	1.1	2.2, 2.8	3.6	4.14	5.4a),b),c)
Chocalho	1.1	2.7, 2.8	3.4	4.17	5.4b)
Fralda		2.8	3.4	4.17	
Livro			3.3		
Revista		2.8	3.1		
Colchão				4.16	5.1
Pedaco de papel	1.1			4.17	
Rodinha		2.2, 2.7			5.4c)
Trenzinho		2.2, 2.8	3.11		5.4a),c)
Carrinho		2.7, 2.8	3.11	4.17	5.4b),c)
Pote(s)	1.1	2.2, 2.8, 2.9	3.2, 3.5		5.4b)
Boneca	1.1, 1.2	2.2, 2.7, 2.8		4.14, 4.16	5.4b)
Carrinho de bebê			3.11		5.4
Balde		2.2			
Balde de brinquedos			3.10		5.4
Chupeta	1.1				
Aparelho de som					5.4b),c), 5.5
Trevo de plástico		2.8			
Tubo	1.1	2.2, 2.7			5.4c)

Quadro 3

OBJETOS	ATOS COM OBJETOS (SUJEITOS EM INTERAÇÃO)				
	1. trazer ao próprio corpo	2. manip. Indep. do objeto	3. manip. depend. do objeto	4. mov. sem deslocamento	5. mov. com deslocamento

Bola (s)	1.2	2.3, 2.5, 2.7		4.8, 4.9, 4.10, 4.12, 4.13, 4.16, 4.17	5.3, 5.4a),b), c), 5.6
Berço			3.11	4.11, 4.15, 4.17	5.4b),c), 5.5
Lata de alumínio		2.3, 2.5, 2.6, 2.9		4.6, 4.8, 4.13, 4.17	5.4b),c)

ATOS COM OBJETOS (SUJEITOS EM INTERAÇÃO)					
OBJETOS	1. trazer ao próprio corpo	2. manip. Indep. do objeto	3. manip. depend. do objeto	4. mov. sem deslocamento	5. mov. com deslocamento
Caixote de papelão		2.3, 2.9	3.8, 3.10, 3.11	4.12, 4.16, 4.17	5.2, 5.3, 5.4
Cadeira			3.11	4.7, 4.15, 4.16, 4.17	5.4
Corneta		2.3			5.4b),c)
Flauta				4.6	
Livro		2.3, 2.8	3.9	4.3	
Trenzinho		2.3, 2.6		4.8, 4.9, 4.13, 4.17	
Carrinho		2.3, 2.5, 2.8	3.11	4.3, 4.4, 4.6, 4.9, 4.11, 4.12, 4.13 *, 4.17	5.3, 5.4b),c)
Maçaneta da porta		2.8			
Porta					5.4a), b)
Pote(s)		2.4	3.10	4.6, 4.11, 4.17	
Boneca		2.5, 2.7		4.2, 4.5, 4.6, 4.8, 4.9, 4.11, 4.13	
Carrinho de bebê		2.5	3.11	4.9, 4.17	5.4a)
Chupeta		2.3	3.7, 3.11	4.5, 4.9, 4.11, 4.13	
Camiseta			3.11	4.9, 4.11, 4.17	

* lutar

No **Quadro 4** estão representados os atos motores realizados pelos sujeitos sem objetos, quando esses estão sós ou em interação.

Quadro 4

ATOS SEM OBJETOS		
	4. movimento sem deslocamento	5. movimento com deslocamento
SUJEITOS SÓS	4.1, 4.17, 4.18	5.4
SUJEITOS EM INTERAÇÃO	4.9, 4.11, 4.12, 4.13, 4.16, 4.17, 4.19	5.3, 5.4

Como este trabalho não inclui o objetivo de analisar o papel de objetos específicos ou de classes específicas de objetos na atividade motora individual ou coletiva dos sujeitos, os **Quadros 2 e 3** cumprem mais uma função de ilustração dos objetos utilizados e dos atos a eles relacionados. Um único comentário que merece ser feito é que o número de objetos (28) encontrados na atividade dos sujeitos sós é maior do que na atividade dos sujeitos em interação (18), suscitando a hipótese de que nessa faixa etária já exista um interesse maior pelo humano do que pelo inanimado. No entanto, para a verificação da veracidade dessa afirmação, seria preciso um aprofundamento teórico-metodológico que encaminharia a pesquisa para outras direções.

De forma semelhante aos **Quadros 2 e 3**, o **Quadro 4** pretende apenas espelhar as subcategorias de atos motores detectadas, desta vez, na atividade motora dos sujeitos sem objetos. Interessante notar que, também na ausência de objetos, há uma concentração de subcategorias de atos essencialmente dirigidos ao outro quando os sujeitos estão em interação, o que poderia reforçar a hipótese acima levantada.

Dando continuidade à investigação dos atos motores encontrados no *corpus*, estes foram compilados dentro das sete sessões selecionadas, o que deu origem a dois outros quadros: o **Quadro 5**, que compreende os atos motores que envolvem objetos, executados pelos sujeitos sós e em interação, em três ou mais sessões e o **Quadro 6**, que compreende os atos motores executados pelos sujeitos sós e em interação sem objetos, também, em três ou mais sessões.

Quadro 5

ATOS MOTORES COM OBJETOS

SUB-CATEG.	DATAS DAS SESSÕES						
	11.05.94	29.06.94	10.08.94	14.09.94	05.10.94	26.10.94	23.11.94
1.1							

2.2							
2.3							
2.5							
	DATAS DAS SESSÕES						
SUB-CATEG.	11.05.94	29.06.94	10.08.94	14.09.94	05.10.94	26.10.94	23.11.94
2.6							
2.7							
2.8							
2.9							
3.4							
3.11							
4.1							
4.6							
4.8							
4.9							
4.11							
4.12							
4.13							
4.16							
5.3							
5.4							
5.5							
5.6							

Quadro 6

ATOS MOTORES SEM OBJETOS

	DATAS DAS SESSÕES						
SUB-CATEG.	11.05.94	29.06.94	10.08.94	14.09.94	05.10.94	26.10.94	23.11.94
4.11							
4.13*							
5.3							
5.4**							

* p/ ex.: passar a mão (carícia) na cabeça do companheiro que chora
 tentar pôr o companheiro no colo
 tocar o outro
 tocar, um e outro, os pés do companheiro

** em interação = na direção do outro ou juntos

Após esse mapeamento mais geral dos atos motores encontrados nas sete sessões selecionadas, a etapa seguinte constituiu-se na sua análise longitudinal, ou seja, no acompanhamento das mudanças que cada ato sofreu ao longo do *corpus*.

Como é possível observar nos **Quadros 5 e 6**, dos 47 atos motores que envolvem objetos, 23 ocorreram em três ou mais sessões, isto é, 49%. A tarefa de analisar quase a metade desses atos pareceu, à primeira vista, muito extensa e trabalhosa, além de pouco produtiva para os objetivos do estudo. Muitos dos atos possuem características semelhantes, como é o caso, por exemplo, de “bater o objeto” (2.2) e “bater no objeto” (2.9). Diante disso, foi preciso estabelecer critérios para a escolha de alguns atos. Optou-se, em primeiro lugar, por um primeiro critério de ordem quantitativa: analisar os atos cuja frequência de ocorrência nas sete sessões fosse igual ou superior a seis sessões. Um segundo critério, de ordem qualitativa, levou à escolha de atos que implicassem formas iniciais de interação do sujeito com o mundo físico e com o mundo social, isto é, o contato físico (objetos e pessoas), a visão e a exploração do espaço.

A aplicação desses dois critérios permitiu a seleção de sete atos motores: “pôr / tirar objeto da boca” (1.1), “tentar tomar / tomar o objeto do outro” (2.3 / 2.5), “manipular o objeto” (2.8), “olhar o outro” (4.11), “tocar o outro” (4.13), “perseguir o outro” (5.3) e “deslocar-se” (5.4).

Numa nova varredura global das sessões em busca dos atos motores acima, estes foram reagrupados em duas categorias e duas subcategorias. A categorização mais ampla refere-se ao grau de interatividade social que um ato motor pode conter em si mesmo e as subcategorias dizem respeito ao grau de implicação de um objeto na execução do ato.

Quanto à categorização mais ampla, um **ato motor** é **de natureza interativa** à medida que só se constitui como ato na interação que um sujeito mantém com outro sujeito. Já um **ato não-interativo** pode ser executado tanto na interação com outro sujeito quanto na interação com o mundo físico, sendo porém, determinado por esta última.

Por sua vez, a implicação de um objeto num ato motor deve-se ao papel fundante que esse objeto desempenha na constituição daquele: um ato motor

que implica um objeto só é produzido na presença deste. Ao contrário, um ato motor que é passível de execução na presença ou na ausência de um objeto, naturalmente não é determinado por ele. Nesse caso, o sujeito pode ou não possuir um objeto quando da execução desse tipo de ato ou ainda, o objeto pode funcionar como um detonador, mediando a execução do ato.

O **Quadro 7** mostra e esclarece essa classificação:

Quadro 7

	ATOS INTERATIVOS	ATOS NÃO-INTERATIVOS
OBJETO IMPLICADO	2.3 / 2.5	1.1, 2.8
OBJETO NÃO-IMPLICADO (posseção, não-posseção, mediação)	4.11, 4.13, 5.3	5.4

O passo seguinte foi o de localizar e quantificar cada um desses atos em cada sessão. No entanto, o procedimento de quantificação gerou uma dificuldade no que se refere à identificação do encerramento de um ato: muitas vezes, o sujeito executa um ato motor, realiza uma ínfima pausa e retoma-o; outras vezes, o ato é interrompido por uma ocorrência externa, como a presença de um ruído para cuja fonte o sujeito olha, e é instantaneamente retomado. O critério de corte adotado foi de que um ato motor é encerrado quando: a) o sujeito inicia, em seguida, um ato motor diferente; b) há interferência de um outro sujeito na atividade motora do primeiro. As pausas durante a execução de um dado ato motor não foram consideradas na quantificação do mesmo, isto é, duas ocorrências de um mesmo ato motor separadas por uma interrupção foram contadas como uma só ocorrência.

É preciso dizer ainda que, algumas vezes, um ato motor combinava-se com outro(s) originando uma “ação complexa”, isto é, uma seqüência coordenada de atos. Esses atos foram quantificados da mesma maneira que os atos motores realizados de maneira isolada. Por outro lado, esse fenômeno levou a mais uma classificação: um ato realizado isoladamente foi definido como “**ato singular**”, sendo que o ato realizado dentro de uma seqüência foi denominado “**ato coordenado**”.

O reconhecimento de um ato coordenado tomou como base os seguintes critérios: um ato motor coordena-se a outro quando a) ambos são aplicados a um mesmo objeto; b) o conjunto de atos do sujeito refere-se ao objeto que o ocasionou e/ou a um mesmo interlocutor. O critério de encerramento de uma seqüência coordenada de atos motores foi o mesmo utilizado para o “ato singular”. Uma subcategorização dos atos coordenados foi ainda introduzida devido a um outro fenômeno detectado: alguns atos coordenavam-se a outro(s), superpondo-se a este(s), ou seja, sendo executados simultaneamente, enquanto outros encadeavam-se sucessivamente. Os primeiros foram denominados “**atos coordenados superpostos**” e os últimos “**atos coordenados encadeados**”, sendo que estes podem também, além de encadear-se a um ato superpor-se a outro, ao mesmo tempo.

A trajetória seguida para a dupla classificação dos atos motores encontrados em interativos/não interativos, singulares/coordenados permitiu a elaboração de algumas perguntas a serem discutidas a seguir, na análise dos sete atos selecionados:

- 1) Os atos não-interativos precedem os interativos no desenvolvimento do sujeito ou sua evolução é paralela?
- 2) Os atos singulares transformam-se, gradativamente, em atos coordenados, possibilitando o aparecimento da ação complexa?
- 3) Qual o papel do objeto na atividade motora do sujeito?

ANÁLISE DOS ATOS MOTORES SELECIONADOS

Os resultados da análise de cada um dos atos motores selecionados serão agora apresentados separadamente em dois tipos de quadro, sendo respeitadas as categorizações e subcategorizações feitas. Também será realizada uma breve descrição do ato e fornecidos alguns exemplos para que o leitor possa visualizá-lo melhor e a suas classificações. Primeiramente, serão analisados os quatro atos motores interativos e depois os três não-interativos. Após cada quadro,

os resultados serão discutidos, no sentido de realçar as vantagens e limitações do modo de análise empregado.

Os **Quadros 8, 10, 12, 14, 16, 18 e 20** representam o número absoluto de ocorrências do ato analisado em cada sessão e no *corpus* como um todo, oferecendo um panorama mais geral do mesmo. Os **Quadros 9, 11, 13, 15, 17, 19 e 21** representam a evolução longitudinal do ato analisado relativamente à faixa etária dos sujeitos, subdividida em quatro grupos ((00;08-00;11), (01;00-01;03), (01;04-01;06), (01;07-01;10)). Para a obtenção dos valores por sujeito em cada grupo etário, foi calculada uma média ponderada, dividindo-se a quantidade de atos de cada subcategoria pelo número de sujeitos que o realizou. A fim de facilitar sua manipulação, os valores obtidos foram multiplicados por 10.

Antes de apresentar os quadros, aqui está uma legenda geral para a leitura das siglas utilizadas nos mesmos:

Legenda

Si = ato singular

Su = ato superposto

En = ato encadeado

O = ato realizado com posse de objeto

OMa = ato mediado por um objeto possuído pelo outro

OMb = ato mediado² por um objeto que não pertence aos sujeitos

↑ = acréscimo

↓ = decréscimo

→ = manutenção

I = inconclusivo

0 = ausência

2.3. / 2.5. TENTAR TOMAR / TOMAR O OBJETO (ato interativo com objeto implicado)

² Vale lembrar que, num ato mediado por um objeto, este não pertence ao sujeito, embora origine o ato; além disso, o objeto pode pertencer a alguém (OMa) ou simplesmente estar em algum lugar à disposição dos sujeitos que interagem (OMb).

O ato motor de tentar tomar um objeto é caracterizado por uma extensão do braço na direção do objeto possuído por um outro sujeito, sem que o objetivo seja atingido, em virtude ou não de uma reação da parte deste. O ato de tomar um objeto é a versão bem sucedida do anterior, onde, mesmo que haja uma reação do interlocutor, a meta é assegurada. Essas duas subcategorias foram aqui agrupadas numa só, pois trata-se, a rigor, de um só ato, isto é, o ato de tomada de posse. São exemplos destes atos:

23/11/94

3º take Mo: 00;10

(16" a 30") **(2.3. Si)**

*Mo bate as duas mãos no tapete, dizendo: "ai!" Bate a mão no pé de Na e diz: "pélu!" Na olha a bola, pega-a e bate-a no tapete e sacode-a no ar, olhando para Mo. **Mo estende os braços para pegar a bola, mas não consegue.** Na põe a bola no tapete e olha para Mo. Mo tenta pegá-la, mas não a prende bem. Pega-a novamente e joga-a para cima. Na observa a bola e Mo. Esta levanta o braço e toca o pé de Na.*

10/08/94

8º take Ga: 01;04

(3'16" a 3'30") **[2.5. En (Su)]**

*Ga pega sua bola e joga-a para a porta. Mi se aproxima da porta com sua bola. Ale e Wi passam entre Ga e Mi. Mi joga sua bola e pega a de **Ga**, ao lado; este **o observa e retoma sua bola, gritando: "nãão!"**.*

Quadro 8

CATEGORIAS	DATAS DAS SESSÕES							TOTAL
	11.05.94	29.06.94	10.08.94	14.09.94	05.10.94	26.10.94	23.11.94	
2.3 Si	1	3	3	1	2	3	2	15
2.3 Su	-	1	-	-	2	-	-	3
2.3 En	-	-	-	1	4	3	3	11
2.3 Si O	-	-	2	2	2	7	-	13
2.3 Su O	-	-	-	-	-	-	-	-
2.3 En O	-	-	-	1	-	-	-	1
2.5 Si	-	2	-	1	2	-	1	6
2.5 Su	-	-	-	-	-	-	-	-
2.5 En	1	1	2 (1)*	2	3	4	2	15

TOTAL	2	7	7	8	15	17	8	64
-------	---	---	---	---	----	----	---	----

()* número de atos encadeados que também são superpostos.

Quadro 9

CATEGORIAS	IDADES DOS SUJEITOS			
	00;08-00;11 (4)*	01;00-01;03 (5)	01;04-01;06 (13)	01;07-01;10 (6)
2.3 Si ↓	7,5	8	3,84	5
2.3 Su ↓	-	2	1,53	-
2.3 En I	7,5	-	3,07	6,66
2.3 Si O I	12,5	-	6,15	-
2.3 Su O 0	-	-	-	-
2.3 En O 0	-	-	0,76	-
2.5 Si ↑	-	2	2,3	3,33
2.5 Su 0	-	-	-	-
2.5 En →	5	6	4,61	6,66
2.5 Si O I	-	-	-	3,33
2.5 Su O 0	-	-	-	-
2.5 En O ↑	-	-	1,53	5

()* número de sujeitos

A leitura do **Quadro 9** aponta um decréscimo da subcategoria 2.3. Si ao longo do tempo e o aparecimento da categoria 2.3. Su no segundo grupo etário, com uma ligeira diminuição no terceiro e subsequente desaparecimento no quarto. A subcategoria 2.5. Si apareceu a partir do segundo grupo etário, sofrendo um ligeiro acréscimo até 01;10. A subcategoria 2.5. En manteve-se estável em todos os grupos etários e a subcategoria 2.5. En O apareceu no terceiro grupo, sofrendo um acréscimo no quarto. As demais subcategorias não existem ou mostraram-se inconclusivas.

Os resultados acima obtidos parecem indicar que o ato motor 2.3 cedeu lugar progressivamente ao ato 2.5, como se o primeiro fosse uma preparação para o segundo. Aparecendo no segundo grupo etário, este sofreu um acréscimo, quando singular, e manteve-se estável, quando encadeado.

Musatti e Panni (1981) referiram, em sua pesquisa sobre interação de

crianças de 11 a 18 meses em creche, que 24% das situações de “*passagem de objetos*” encontradas, configuraram-se em tomada de objeto.

Brenner e Mueller (1982), num estudo sobre os temas partilhados nas interações de grupos de crianças de 12 meses e de grupos de crianças de 16 meses, relatam que, em seu *corpus*, somente comportamentos relativos a “*troca de objetos*” e “*brigas pela posse do objeto*” foram encontrados no primeiro grupo. No segundo grupo, apesar de outros comportamentos terem surgido (“*peek-a-boo*” e “*referência partilhada*”, entre outros), esse dois fizeram parte dos quatro mais freqüentes. Segundo os autores, talvez esses comportamentos transformem-se, com o desenvolvimento da criança, em desempenhos verbais (ofertas verbais e ameaças), mas alegam que pesquisas suplementares são necessárias para a compreensão da estrutura e do desenvolvimento da dinâmica da significação partilhada.

Por outro lado, não foi possível concluir se o fato do sujeito possuir ou não um objeto durante a tentativa ou tomada de posse de outro objeto é relevante, devido aos resultados oscilantes.

4.11. OLHAR O OUTRO (ato interativo sem objeto implicado)

Este ato dispensa maiores explicações, pois caracteriza-se pelo movimento dos olhos de um sujeito na direção de outro sujeito, mesmo que este não retribua o olhar. São exemplos:

11/05/94

4º take Wi: 01;02

(3'01" a 3'07") **(4.11. Si O)**

*Cri, sentado ao lado de Wi, assopra a flauta e depois põe a chupeta na boca. **Wi olha-o, com um brinquedo à corda nas mãos.***

14/09/94

2º take Na: 01;01

(1'16" a 1'30") **(4.11. Si OMa)**

Na engatinha para pegar a lata, que pára junto ao terceiro berço. Je vai até lá, com a sua lata, e pega a outra, antes que Na a alcance. **Na olha para Je**, que se levanta e também levanta a lata, esta última na altura da cabeça. (...)

Quadro 10

CATEGORIAS	DATAS DAS SESSÕES							TOTAL
	11.05.94	29.06.94	10.08.94	14.09.94	05.10.94	26.10.94	23.11.94	
4.11 Si	-	4	7	1	8	4	12	36
4.11 Su	-	-	-	-	3	-	-	3
4.11 En	-	1	1	1	7	-	4	14
4.11 Si O	2	-	17	11	23	21	8	82
4.11 SuO	-	-	-	-	2	3	3	8
4.11 EnO	1(1)*	-	3	2	12	15	3	36
4.11 Si OMa	-	1	1	1	7	-	-	10
4.11 Su OMa	-	-	-	-	-	-	-	-
4.11 En OMa	1	1	-	-	-	-	1	3
4.11 Si OMb	-	-	3	-	-	-	-	3
4.11 Su OMb	-	-	-	-	-	-	-	-
4.11 En OMb	-	1	2	-	-	-	-	3
TOTAL	4	8	34	16	62	43	31	198

() * número de atos encadeados que também são superpostos

Quadro 11

CATEGORIAS	IDADES DOS SUJEITOS			
	00;08-00;11 (5)*	01;00-01;03 (11)	01;04-01;06 (16)	01;07-01;10 (8)
4.11 Si I	10	13,63	5	10
4.11 Su I	-	1,81	-	1,25
4.11 En ↑	-	2,72	2,5	8,75
4.11 Si O ↑	12	12,72	23,12	31,25
4.11 SuO I	2	3,63	1,25	1,25
4.11 EnO I	6	2,72	8,75	20
4.11 Si OMa I	8	0,9	0,62	5
4.11 Su OMa 0	-	-	-	-

4.11 En OMa ↓	2	0,9	0,62	-
4.11 Si OMb I	-	-	1,87	-
4.11 Su OMb 0	-	-	-	-
4.11 En OMb I	-	0,9	1,25	-

() * número de sujeitos

O **Quadro 14** mostra que as subcategorias 4.11. En e 4.11. Si O sofreram um acréscimo ao longo do tempo, enquanto a subcategoria 4.11. En OMa decresceu. As demais permanecem inconclusivas ou ausentes.

Os trabalhos de uma série de pesquisadores (Bruner, 1979; Camaioni, 1980; Oliveira, 1988; Pedrosa, 1989; Stambak *et al.*, 1983, entre outros) vêm, sistematicamente, ressaltando a importância do olhar na atividade conjunta entre dois ou mais parceiros. Assim, na análise feita, o esperado era uma complexificação progressiva das formas de coordenação desse ato motor com outros.

Ao contrário, o ato motor 4.11 não pareceu progredir linearmente na sua complexidade. Embora tenha havido um aumento de atos encadeados sem posse de objeto, os mediados por um objeto pertencente a outro sujeito sofreram um decréscimo, sendo que as outras subcategorias de atos encadeados foram inconclusivas. Em vista disso, qualquer tentativa de generalização foi frustrada.

4.13. TOCAR O OUTRO (ato interativo sem objeto implicado)

O ato de tocar o outro é definido pelo contato corporal entre dois ou mais sujeitos, abrangendo desde um simples toque ou uma carícia, até um possível empurrão. O gesto de bater ou tentar morder o outro não se incluem nessa subcategoria. Heis um exemplo:

26/10/94

2° take Je: 01;07

(5'01" a 5'15") **(4.13. Si En; 4.13. Si OMa)**

Fe alcança a câmera (próxima às janelas), sorri para ela e põe uma caixa no chão. Mi aproxima-se. Fe suspende a caixa sobre a cabeça e vai na direção do armário. Je vem das janelas, **toca no ombro de Fe e puxa a caixa**. Fe diz "aiê!" e ameaça chorar. Ambos olham para a educadora A. Enquanto isso, Mi vai na direção do armário, chutando um pote que achou no chão. A recreacionista, que está a seu lado, também dá um pequeno chute. Fe e Je continuam disputando a caixa. Fe grita, mas Je consegue se sentar e puxar a caixa para o chão. A educadora A diz para Fe: "Não grita!". Mi volta do corredor com a tampa no rosto e diz: "aibi, aibi". Fe empurra a cabeça de Je, que esboça um choro. Ao mesmo tempo, Wi entra dentro de outra caixa sobre o tapete. Mi olha para a disputa de Fe e Je e vai até eles. Joga a tampa e o pote no chão e puxa a caixa de Je, que pega o pote e vai para os berços.

Quadro 12

CATEGORIAS	DATAS DAS SESSÕES							TOTAL
	11.05.94	29.06.94	10.08.94	14.09.94	05.10.94	26.10.94	23.11.94	
4.13 Si	1	-	1	6	1	3	1	13
4.13 Su	-	1	-	-	-	-	1	2
4.13 En	2	1	1	-	3	2	2	11
4.13 Si O	-	1	5	1	5	3	2	17
4.13 SuO	-	-	2	-	-	-	1	3
4.13 EnO	-	-	-	2	-	-	-	2
4.13 Si OMa	-	-	-	-	-	1	1	2
4.13 Su OMa	-	-	-	-	-	-	1	1
4.13 En OMa	-	1	-	-	-	-	1	2
TOTAL	3	4	9	9	9	9	10	53

Quadro 13

CATEGORIAS	IDADES DOS SUJEITOS			
	00;8-00;11 (1)*	01;00-01;03 (5)	01;04-01;06 (10)	01;07-01;10 (7)
4.13 Si I	10	2	10	1,42
4.13 Su I	10	-	1	-
4.13 En I	10	8	3	4,28
4.13 Si O I	-	2	10	8,57
4.13 SuO I	-	4	-	1,42
4.13 EnO I	-	-	2	-

4.13 Si OMa I	-	-	2	-
4.13 Su OMa I	-	-	1	-
4.13 En OMa I	-	-	2	-

() * número de sujeitos

As subcategorias do ato 4.13 mostraram-se, curiosamente, todas inconclusivas.

Num esforço de generalização dos dados, o que há a apontar é uma concentração maior de atos singulares com e sem a posse de objeto no grupo etário de 01;04-01;06.

De acordo com Musatti e Panni (1981), o ato de tocar o outro é um indício de uma tentativa de interação ou de uma interação propriamente dita, contendo, em geral, uma conotação emocional grande, facilmente detectável pelo observador. Abecassis (1986), por sua vez, refere que a criança pequena tem um “*instinto gregário*”, uma necessidade interna de contato físico (“*expressão postural*”) que, aos poucos, transforma-se em intenção comunicativa (“*comunicação postural*”).

5.3. PERSEGUIR O OUTRO (ato interativo sem objeto implicado)

O ato de perseguir o outro constitui-se na marcha andada ou corrida de um sujeito na direção de outro; este ato só pôde ser detectado nas situações onde a marcha de um sujeito era nitidamente derivada da marcha de um outro. Geralmente, um sujeito perseguia o outro para disputar um objeto possuído por este ou para retomar uma atividade motora anterior. Vemos abaixo um exemplo:

26/10/94

2° take Wi: 01;07

(4'46" a 5'00") **(5.3. Si OMa; 5.3. Si OMa En)**

Wi aproxima-se de Fe, que desvia sua caixa e diz "não!", sorrindo. Fe carrega a caixa na direção da parede do corrimão e Mi corre para o corredor, com sua tampa e seu pote. Wi

segue Fe e, ao passar pela educadora A, que está sentada numa cadeira, junto à parede do corrimão, ele olha para ela e aponta Fe e a caixa. A educadora A diz para ele: "(S.I.) sua caixa! Fe fica andando em círculos, segurando a caixa. **Wi o segue**. Mi vem do corredor, bate a tampa e o pote e também segue-os. Fe suspende a caixa sobre a cabeça e **Wi tenta alcançá-la**, mas Fe continua andando. Mi pára, continuando a bater a tampa no pote.

Quadro 13

CATEGORIAS	DATAS DAS SESSÕES							TOTAL
	11.05.94	29.06.94	10.08.94	14.09.94	05.10.94	26.10.94	23.11.94	
5.3 Si	-	-	2	-	2	-	2	6
5.3 Su	-	-	-	-	-	-	-	-
5.3 En	-	-	2 (1)*	-	1	1	-	4
5.3 Si O	-	-	-	-	-	-	-	-
5.3 Su O	-	-	-	-	-	1	-	1
5.3 En O	-	-	-	1	-	-	-	1
5.3 Si OMa	-	-	-	-	1	1	-	2
5.3 Su OMa	-	-	-	-	-	1	-	1
5.3 En OMa	-	1	1	-	2	1	-	5
TOTAL	-	1	5	1	6	5	2	20

() * número de atos encadeados que também são superpostos

Quadro 14

CATEGORIAS	IDADES DOS SUJEITOS			
	00;8-00;11	01;00-01;03 (3)*	01;04-01;06 (6)	01;07-01;10 (4)
5.3 Si ↓	-	10	3,33	2,5
5.3 Su 0	-	-	-	-
5.3 En ↑	-	-	3,33	5
5.3 Si O 0	-	-	-	-
5.3 Su O I	-	-	1,66	-
5.3 En O I	-	-	1,66	-

5.3 Si Oma ↑	-	-	1,66	2,5
5.3 Su OMa 0 I	-	-	-	2,5
5.3 En OMa I	-	3,33	1,66	7,5

() * número de sujeitos

A subcategoria 5.3. Si apareceu a partir do segundo grupo etário e decresceu em seguida; as subcategorias 5.3. En e 5.3. Si OMa surgiram a partir do terceiro grupo etário e sofreram um acréscimo no próximo grupo, enquanto as outras são inconclusivas ou ausentes.

É preciso comentar que, como o ato de perseguir o outro depende de uma maturação motora para a marcha, este só apareceu mais tarde, por volta de 01;03. Apesar dos valores baixos, houve uma concentração maior de tal ato no terceiro grupo etário.

Este resultado vem ao encontro dos obtidos por Brenner e Mueller (1982), que também localizaram o ato de perseguir o outro na faixa etária de 15 a 16 meses, e dos de Musatti e Panni (1981), numa forma mais sofisticada, um pouco mais tarde. Os dois primeiros autores explicam que, nessas situações, os parceiros indicam que esse é um tipo de interação prazeroso, pois riem, gritam e olham-se continuamente. Nas observações das duas últimas, as crianças comunicam-se também através de vocalizações e estabelecem regras de coordenação de ações.

No entanto, a hipótese de um aumento de atos superpostos e encadeados na ontogênese ficou difícil de ser verificada na presente etapa desta pesquisa, em função do número significativo de resultados inconclusivos.

1.1. PÔR / TIRAR OBJETO DA BOCA (ato não-interativo com objeto implicado)

O ato de pôr e/ou tirar um objeto da boca aplica-se a todos os movimentos envolvidos nessa atividade. São exemplos:

11/05/94

1º take Mi: 01;03

(46" a 1'00") (1.1. Si; 1.1. Si En)

Mi vai atrás de um carretel e bate sua flauta no chão. Wi pega o carretel, que rolou até ele.

Mi põe a flauta na boca, olha para a câmera e para as educadoras, que estão falando. Wi vai até a cadeira e bate o carretel nela.

(1'16" a 1'30")

Mi pega o carretel e põe-no na boca e de volta à cadeira. Wi pega o carretel.

Quadro 15

CATEGORIAS	DATAS DAS SESSÕES							TOTAL
	11.05.94	29.06.94	10.08.94	14.09.94	05.10.94	26.10.94	23.11.94	
1.1 Si	6	2	7	2	2	3	-	22
1.1 Su	1	1	7	1	-	-	-	10
1.1 En	8 (3)*	-	8 (4)	2	6 (4)	4	-	28
TOTAL	15	3	22	5	8	7	-	60

() * número de atos encadeados que também são superpostos

Quadro 16

CATEGORIAS	IDADES DOS SUJEITOS			
	00;08-00;11 (4)*	01;00-01;03 (8)	01;04-01;06 (10)	01;07-01;10 (1)
1.1 Si I	5	11,25	9	20
1.1 Su ↑	-	3,75	7	-
1.1 En ↓	15	13,75	11	-

() * número de sujeitos

A subcategoria 1.1. Su sofreu um acréscimo do primeiro até o terceiro grupo etário, uma vez que o quarto não pode ser considerado representativo, em função do baixo número de sujeitos. Houve, por outro lado, um pequeno decréscimo em 1.1. En e valores inconclusivos em 1.1. Si.

Assim, os resultados obtidos na análise do ato motor 1.1 foram bastante surpreendentes, já que a literatura preconiza uma progressiva evolução da atividade motora voltada ao próprio corpo para uma atividade dirigida ao mundo dos objetos (Piaget, 1936; Wallon, 1941; 1942). No *corpus* analisado, isto só se confirmou no caso dos atos encadeados.

2.8. MANIPULAR UM OBJETO (ato não interativo com objeto implicado)

Nessa subcategoria foram incluídos todos os atos relativos a formas de exploração de um dado objeto: apalpamentos, rotação, encaixe/desencaixe, etc. São exemplos:

26/10/94

2º take **Ja: 01;05**

(16" a 30") (2.8. En; 2.8. En; 2.8. Si)

Ja brinca com um pote e Mi, também. A recreacionista está em pé, próxima ao armário. Ja pega uma tampa de panela do chão e anda até seu pote, que lhe escapou e rolou até Je. Ela pega-o e põe a tampa nele. Tampa-o e destampa-o, repetidas vezes. Je manipula um "volante" de carro de plástico e olha para Fe e Wi (ambos com a caixa) no começo do corredor. (...)

Quadro 17

CATEGORIAS	DATAS DAS SESSÕES							TOTAL
	11.05.94	29.06.94	10.08.94	14.09.94	05.10.94	26.10.94	23.11.94	
2.8 Si	6	1	9	4	12	7	5	44
2.8 Su	-	-	2	-	-	-	-	2
2.8 En	1	1	1	5	6 (1)*	9	5	28
TOTAL	7	2	12	9	18	16	10	74

()* número de atos encadeados que também são superpostos

Quadro 18

CATEGORIAS	IDADES DOS SUJEITOS			
	00;8-00;11 (5)*	01;00-01;03 (6)	01;04-01;06 (13)	01;07-01;10 (7)

2.8 Si ↓	22	15	13,07	10
2.8 Su 	-	-	1,53	-
2.8 En 	12	11,6	5,38	10

() * número de sujeitos

A leitura do **Quadro 18** revela que a subcategoria 2.8. Si decresceu ao longo do tempo, mas as outras duas subcategorias permanecem inconclusivas.

Em função destes resultados, a primeira parte da hipótese de um decréscimo do ato singular em prol da complexificação da ação motora foi confirmada. Aparentemente, o desenvolvimento cognitivo da criança propicia que esta substitua condutas sensório-motoras mais elementares pela coordenação e modificação dessas condutas, aplicadas aos diferentes objetos com os quais ela se depara (Piaget, 1936; 1945).

Entretanto, não houve elementos para a sustentação da segunda hipótese, ou seja, que o ato singular, realmente, cede lugar a um ato superposto ou coordenado.

5.4. DESLOCAR-SE (ato não-interativo sem objeto implicado)

O ato de deslocar-se refere-se a qualquer tipo de movimentação dos sujeitos dentro da sala. Ele foi subdividido, como já foi visto, em: a) correr; b) andar; c) engatinhar. São exemplos:

14/09/94

2° take Na: 01;01

(1'16" a 1'30") (5.4. c Si OMb; 5.4. b Si OMb; 5.4. b Si O)

Na engatinha para pegar uma lata (jogada por alguém fora do foco), que pára junto ao terceiro berço. Je vai até lá, com a sua lata, e pega a outra, antes que Na a alcance. Na olha para Je, que se levanta e também levanta a lata, esta última na altura da cabeça.

Ouve-se a educadora dizer: "deixa aí, Jessica! Põe lá, põe lá!". **Je, com as latas, vai para a parede do corrimão**, deixando uma delas cair. A lata rola até Wi. Wi se vira e pega-a. Enquanto isso, Fe punha o trenzinho na boca e Mi ficava deitado no colchão. Ouve-se novamente o choro de Mo. (...)

Quadro 19

CATEGORIAS	DATAS DAS SESSÕES							TOTAL
	11.05.94	29.06.94	10.08.94	14.09.94	05.10.94	26.10.94	23.11.94	
5.4 a Si	-	-	-	-	-	-	-	-
5.4 a Su	-	-	-	-	1 (3)	-	-	1
5.4 a En	-	1	-	-	5 (3)	-	-	6
5.4 b Si	5	3	10	6	9	8	9	50
5.4 b Su	-	-	-	2	1 (1)	-	1	4
5.4 b En	-	1	1	1	5 (1)	-	-	8
5.4 c Si	5	3	10	7	4	-	3	32
5.4 c Su	-	-	-	-	-	-	-	-

CATEGORIAS	DATAS DAS SESSÕES							TOTAL
	11.05.94	29.06.94	10.08.94	14.09.94	05.10.94	26.10.94	23.11.94	
5.4 c En	-	-	1	1	-	-	-	2
5.4 a SiO	-	1	4	1	1	1	1	9
5.4 a SuO	-	-	-	-	1	-	-	1
5.4 a EnO	-	-	5 (2)	1	1 (1)	2 (1)	4 (2)	13
5.4 b SiO	5	3	28	21	24	15	12	108
5.4 b SuO	-	-	5	3	6	4	-	18
5.4 b EnO	1 (1)	-	12 (4)	5 (3)	18 (2)	4 (1)	2	42
5.4 c SiO	2	-	10	7	-	3	-	22
5.4 c SuO	-	-	1	2	-	-	-	3
5.4 c EnO	-	-	3	16 (5)	1 (1)	-	2 (1)	22
5.4a Si Omb	-	-	-	-	-	-	-	-
5.4 a Su Omb	-	-	-	-	-	-	-	-
5.4 a En Omb	-	-	7	-	5	-	-	12
5.4b Si Omb	2	-	-	1	2	1	1	7
5.4 b Su Omb	-	-	-	-	-	-	-	-
5.4 b En Omb	2	-	-	-	8 (1)	3	7	20
5.4c Si Omb	2	2	1	1	1	-	-	7
5.4 c Su Omb	-	-	-	-	-	-	-	-
5.4 c En Omb	3	1	-	-	3	-	-	7
TOTAL	27	15	98	75	96	41	42	394

() * número de atos encadeados que também são superpostos

Quadro20³

CATEGORIAS	IDADES DOS SUJEITOS			
	00;08-00;11 (12)*	01;00-01;03 (13)	01;04-01;06 (18)	01;07-01;10 (8)
5.4 Si I	30	19,23	17,22	25
5.4 Su I	-	1,53	0,55	2,5
5.4 En ↑	-	2,3	3,33	8,75
5.4 Si O I	-	15,38	49,44	37,5
5.4 Su O I	-	0,76	8,88	6,25
5.4 En O I	-	4,6	31,66	17,5
5.4 Si O Mb ↓	-	6,15	3,33	3,75
5.4 Su O Mb 0	-	-	-	-
5.4 En O Mb ↑	5	5,38	9,44	16,25

()* número de sujeitos

As subcategorias 5.4. En, 5.4. En O Mb e 5.4. Si O Mb iniciaram-se no segundo grupo etário⁴: as duas primeiras aumentaram ao longo do tempo e a terceira sofreu um decréscimo. As restantes são inconclusivas ou ausentes.

Da mesma forma que o ato 5.3, o ato 5.4 apareceu com mais intensidade a partir do segundo grupo etário, época em que os sujeitos dispõem de maior habilidade motora. Além disso, este pareceu ser o único ato que demonstrou mais claramente a hipótese de um encadeamento progressivo de atos singulares, constituindo uma ação complexa.

Contudo, para que essa hipótese pudesse ser seriamente sustentada, seria preciso o respaldo dos resultados obtidos na análise do restante dos atos motores, o que não aconteceu.

³Diferentemente dos outros quadros, o **quadro 20** foi abreviado; as subcategorias 5.4 a), b) e c) foram agrupadas na subcategoria 5.4, para que o quadro ficasse visualmente menos poluído.

⁴O primeiro grupo etário (00;08-00;11) foi considerado não-representativo, uma vez que ocorreram somente duas subcategorias.

O modo de análise empregado nesta etapa da pesquisa pareceu, portanto, originar mais dúvidas do que proporcionar respostas às três perguntas por ele engendradas.

Em todo caso, retomemo-las a fim de verificar se há como respondê-las, assumida essa perspectiva de análise.

A primeira pergunta, relativa à hierarquia dos atos não interativos e interativos, parece ser passível de resposta. Comparados os sete atos motores, é claramente perceptível que tanto os de natureza interativa como os não-interativos surgem ao mesmo tempo, isto é, já no primeiro grupo etário (00;08-00;11) estudado. Essa constatação pode ser bastante importante, se considerada a hipótese piagetiana da ação solitária do sujeito sobre o ambiente. Se essa hipótese estivesse correta, os atos motores de natureza interativa talvez nem surgissem nessa amostra, uma vez que os sujeitos têm menos de dois anos de idade e não possuem ainda uma linguagem oral estruturada.

A resposta à segunda e à terceira perguntas já não é tão simples. De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo é determinado por um processo de coordenação de ações cada vez mais complexo. Para ele, os verdadeiros mecanismos de passagem de um estado de desenvolvimento a outro dependem unicamente das coordenações entre as ações, a princípio concretas e mais tarde interiorizadas, do sujeito sobre o mundo. Como no estágio de desenvolvimento aqui analisado, o tipo de ação predominante é a concreta, o esperado seria um incremento progressivo nas coordenações dessas ações. No entanto, o conjunto dos dados não possibilitou essa generalização; a inconsistência dos valores obtidos para os atos motores coordenados, seja aplicados aos objetos, seja independentes destes não permitiu uma confirmação das asserções acima e acena para a necessidade de uma contextualização da ação na atividade em curso.

Em outras palavras, analisar os atos motores realizados pelos sujeitos alijados de suas condições de produção não pareceu ser um caminho produtivo para a compreensão de seus processos de coordenação, nem tampouco o papel

dos objetos nesses processos. Para que estes possam ser compreendidos, é preciso inseri-los num contexto maior de interação do sujeito com outros sujeitos; se esse contexto não é considerado como parte integrante da análise, o resultado torna-se incongruente.

Talvez essa também possa ser uma razão para a emergência simultânea de atos motores interativos e não-interativos. Na verdade, o ato em sua essência pode conter um grau maior ou menor de interatividade, que, por outro lado, só se materializa numa situação de interação real.

É a necessidade de trabalhar a partir de situações reais de interação que solicitou a passagem à etapa da análise dos dados, apresentada nos capítulos 9 e 10, onde foram estudados não mais os atos motores, e sim *os contextos específicos* em que se desenvolveu a atividade dos sujeitos. Embora o objetivo principal dessa etapa seja o de caracterizar a atividade conjunta de dois ou mais sujeitos, isto é, os **episódios interativos**, são esses mesmos episódios que sediam o desenvolvimento cognitivo e comunicativo do grupo de sujeitos como um todo.

Antes, porém, de analisá-los, passemos ao estudo das produções vocais, tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO 7

AS PRODUÇÕES VOCAIS

A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES VOCAIS

Esta etapa do trabalho assemelha-se, nos seus procedimentos e estruturação, à etapa de análise dos atos motores apresentada no capítulo precedente. Nela também serão discutidas as vantagens e os limites desse modo de análise.

A necessidade de separar as produções vocais dos outros atos motores encontrados no *corpus* deve-se ao fato das primeiras estarem, aparentemente, mais próximas do que poderá tornar-se linguagem de fato. Uma produção vocal é um ato motor “especial”, pois ao mesmo tempo que se constitui na produção de um som ou de um conjunto de sons através dos órgãos fono-articulatórios do sujeito, ela conduz à construção do signo lingüístico, assumindo nesse percurso, diferentes valores de significação.

Rastreado o *corpus*, foi possível criar quatro categorias de produções vocais com base no seu teor significativo. São elas: vocalizações, gritos, unidades dêiticas e unidades lexicais.

Os dois primeiros tipos de produções vocais pertencem ao grupo das unidades não subordinadas ao funcionamento de uma língua. Ao contrário, as unidades dêiticas e lexicais fazem parte de uma língua determinada, no caso, o português.

Foram consideradas **vocalizações**, as produções de sons isolados ou sucessivos, que não têm nenhuma semelhança com os vocábulos do português. Os **gritos** seguem essa mesma definição, mas diferenciam-se das vocalizações por serem inarticulados e mais intensos (volume). As **unidades dêiticas** são aquelas que necessariamente se referem à situação de produção, ao sujeito ou a seus interlocutores; dada a idade dos sujeitos da pesquisa, essas produções são, na sua

maioria, "pré-vocábulos"¹ da língua portuguesa. Finalmente, as **unidades lexicais**² configuram-se em enunciados de um ou mais vocábulos / pré-vocábulos, cuja significação é mais independente da situação de produção, isto é, mais designativa.

Como os outros atos motores, essas produções vocais foram analisadas quando realizadas pelos sujeitos sós ou em interação, com ou sem objetos³.

A seguir, são dados exemplos de cada uma dessas categorias, precedidos de uma legenda geral para a leitura das siglas utilizadas na análise das produções vocais.

Legenda

Produções vocais realizadas pelos sujeitos sós:

VS = vocalização

GS = grito

DS = unidade dêitica

LS = unidade lexical

Produções vocais realizadas pelos sujeitos em interação:

VI = vocalização

GI = grito

DI = unidade dêitica

LI = unidade lexical

O = com objeto

SO = sem objeto

↑ = acréscimo

↓ = decréscimo

→ = manutenção

¹ Os pré-vocábulos são aqui definidos como produções vocais que se assemelham sonoramente aos vocábulos de uma língua.

² As onomatopéias também foram incluídas nessa categoria.

I = inconclusivo

0 = ausência

Exemplo VSO:

11/05/94

1º *take* Mi: 01;03

(16" a 30")

Mi bate uma flauta na cadeira e Wi sai do foco da câmera. Cri passa da esquerda para a direita e Mi empurra a cadeira, emitindo: "aaa".

10/08/94

5º *take* Ga: 01;05

(1'16" a 1'30")

Ga, em posição de engatinhar, fica balançando-se sobre uma cobra de tecido, dizendo: "ba, ba, ba...", no ritmo do balanço. Ale, com a corneta na boca, entra no foco, vindo do berço próximo à janela. Ele olha para a câmera.

Exemplo GSSO:

05/10/94

1º *take* (único) Fe: 01;05

(6'16" a 6'30")

(...) Mi empurra a cadeira e sai correndo atrás de Fe, que corre para a parede oposta, gritando: "ah!". Pa e Wi ficam ao lado da cadeira, olhando a atividade. Wi bate um boneco na cadeira e emite gritando: "adá, iaá!" para Fe e Mi. Pa fica olhando-o. Mi vai até o corredor e Fe até as janelas.

Exemplo LSO:

23/11/94

2º *take* Wi: 01;08

(2'31" a 2'45")

(...) Wi se levanta, com seu ônibus, e põe-no sobre o balde. Empurra-o para frente e para trás, dizendo: "bibi". Je e Mi tentam continuar a batucar sobre o balde. Mi se afasta um pouco do balde e Wi empurra-o (desliza-o) pelo chão. Em seguida, ele puxa o balde,

³ Os objetos utilizados pelos sujeitos foram apresentados no capítulo 6, nos quadros 2 e 3 (págs. 88 e

derrubando-o deitado. Je o ajuda nessa operação. Ouve-se a voz da recreacionista advertindo: "eê, ei!" Mi, que tinha pego um elefantinho do chão, joga-o embaixo do berço. Wi, com seu ônibus, e Je começam a rolar o balde na direção do tapete.

Exemplo VISO:

29/06/94

1º take Ga: 01;03

(0" a 15")

Ga dirige-se aos segundo e terceiro berços e coloca-se entre eles. Dentro do segundo berço encontra-se Ja. Na parede do armário, uma educadora arruma colchões entre este e o primeiro berço. Wi2 e Eme, este com uma bola na mão, passam em frente à câmera, vindos da parede das janelas. Wi2 olha para a educadora e Eme para a câmera. Eme arremessa a bola na direção do corredor. **Ga** olha para Ja e vocaliza para ela: "**ãpalaá, aiá**"; logo em seguida olha para a câmera.

Exemplo GIO:

26/10/94

2º take Fe: 01;06

(5'01" a 5'15")

Fe alcança a câmera (próxima às janelas), sorri para ela e põe a caixa no chão. Mi aproxima-se. Fe suspende a caixa sobre a cabeça e vai na direção do armário. Je vem das janelas, toca no ombro de Fe e puxa a caixa. Fe diz "aiê!" e ameaça chorar. Ambos olham para a educadora A. Enquanto isso, Mi vai na direção do armário, chutando um pote que achou no chão. A recreacionista, que está a seu lado, também dá um pequeno chute. Fe e Je continuam disputando a caixa. **Fe grita**, mas Je consegue se sentar e puxar a caixa para o chão. A educadora A diz para Fe: "Não grita!". Mi volta do corredor com a tampa no rosto e diz: "ai, bi, ai, bi". Fe empurra a cabeça de Je, que esboça um choro. Ao mesmo tempo, Wi, entra dentro de outra caixa sobre o tapete. Mi olha para a disputa de Fe e Je e vai até eles. Joga a tampa e o pote no chão e puxa a caixa de Je, que pega o pote e vai para os berços.

Exemplo DIO:

89).

05/10/94

1º take (único)

Fe: 01;05

2'31" a 2'45"

Na e Pa estão apoiados no corrimão. Wi encosta a boca no ombro de Mo e Ale tira sua chupeta. Mo começa a chorar. Wi observa-a. Na se abaixa para pegar algo. Ale coloca a chupeta na boca de Mo e Wi coloca a mão em seu ombro. Fe começa a emitir "mãmãmã" (meu), tentando tirar o trenzinho de Mi, que o puxa para si.

Exemplo LIO:

10/08/94

8º take

Ga: 01;05

(31" a 45")

Je e Wi se olham e esticam o braço, alternadamente, na direção da maçaneta da porta. Ga e Mi estão entretidos com bolas. Mi chuta a sua e Ga, agachado com a sua, diz: "gol, ah!". Mi continua chutando sua bola e Ga o observando.

O passo seguinte foi o de quantificar as produções vocais em cada sessão, para analisar sua evolução no corpus. Quatro perguntas guiaram essa análise:

- 1) O número de produções vocais realizadas pelos sujeitos só diminuirá, cedendo lugar àquelas realizadas pelos sujeitos em interação?
- 2) O número de vocalizações e de gritos diminuirá, gradualmente, e o número de unidades dêiticas e lexicais aumentará?
- 3) Essa evolução está atrelada à faixa etária dos sujeitos ou à história das interações vividas pelo grupo?
- 4) Qual o papel do objeto junto às produções vocais dos sujeitos?

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da análise das produções vocais serão primeiramente apresentados num quadro (**Quadro 1**) que representa o número absoluto de suas

ocorrências em cada sessão e no *corpus* como um todo. Para que o leitor tenha uma visão mais nítida do número de ocorrências com e sem objetos, esse quadro foi desmembrado em dois outros respectivos (**Quadros 2 e 3**).

Os **Quadros 4 e 5** representam a evolução das produções vocais relativamente à faixa etária dos sujeitos, subdividida em quatro grupos ((00;08-00;11), (01;00-01;03), (01;04-01;06), (01;07-01;10)). Para a obtenção dos valores por sujeito em cada grupo etário, foi calculada uma média ponderada, dividindo-se a quantidade de produções de cada categoria pelo número de sujeitos que a realizou. A fim de facilitar sua manipulação os valores foram multiplicados por 10.

Após cada quadro, os resultados serão exemplificados, comentados e discutidos, a partir das quatro questões levantadas no item anterior. No bojo dessa discussão, serão apontadas as vantagens e os limites do tipo de análise a ser apresentado.

Quadro 1 – Produções vocais com e sem objetos

PROD. VOCAIS	DATAS DAS SESSÕES														TOTAL
	11.05.94		29.06.94		10.08.94		14.09.94		05.10.94		26.10.94		23.11.94		
	O	SO	O	SO	O	SO	O	SO	O	SO	O	SO	O	SO	
VS	2	3	1	2	19	1	-	1	15	5	16	-	24	6	95
GS	-	-	-	-	1	-	-	1	1	2	2	-	3	-	10
DS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LS	-	-	-	-	5	-	1	-	7	-	35	1	3	-	52
VI	1	-	2	1	6	-	4	-	6	3	14	-	5	1	43
GI	-	1	2	-	-	-	-	-	6	-	3	-	-	-	12
DI	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2
LI	-	-	1	-	8	-	1	-	4	-	10	-	2	1	27
T. PARC.	3	4	6	3	39	1	6	2	40	10	80	1	38	8	
TOTAL	7		9		40		8		50		81		46		241

Apesar do **Quadro 1** fornecer uma visão mais global da disposição das produções vocais no corpus, ele mostra, antes de mais nada, um número elevado de VS (39,41%), seguido de LS (21,57%) e VI (17,84%). LI constituíram 11,20% das produções vocais, sendo que GI (4,97%) e GS (4,14%) foram pouco representativos.

À primeira vista, esses dados sugerem que, na faixa etária analisada (09 a 23 meses), as produções vocais da criança são, na sua maioria, como diz Piaget (1923), voltadas para si, sem qualquer intenção comunicativa. São produções que constituem "*repetições ecológicas*", realizadas pelo simples prazer de falar, uma das formas da chamada "*linguagem egocêntrica*", como atesta o exemplo abaixo.

Exemplo 1

05/10/94

1º take Mi: 01;07

(0" a 15") (VSO)

Mi levanta-se do tapete, que está encostado na parede do corrimão, emitindo "papá", com uma bolinha na mão, e passa em direção aos berços. Mo está sentada num colchão sobre o tapete com alguns bonecos no colo. Na está sentada no tapete brincando com um trenzinho, de costas para a câmera. Wi senta-se no colchão perto de Mo e mexe nos bonecos. Mi, voltando para o tapete, passa na frente da câmera, emitindo "pa papá", com a bolinha na mão. Na olha para trás.

Nesse sentido, as produções vocais dos sujeitos em interação, ou seja, aquelas destinadas a um interlocutor existem (**Exemplo 2**), mas constituem 34,85% do total das produções vocais. Esses dados coincidem, mais uma vez, com os achados de Piaget (1923), para quem mais da metade das produções de crianças com menos de três anos de idade são do tipo egocêntrico, dada a incapacidade destas de assunção da perspectiva do outro, básica para a atividade dialógica.

Exemplo 2

26/10/94

2º take Ja: 01;05

(6'01" a 6'15") (VIO)

Mo bate duas tampas, uma na outra. Ja coça a cabeça e olha para a educadora A. A educadora A põe dois potes, que estavam no tapete ao lado do colchão, no colo de Ja. Mo

*observa e tenta pegar um pote, mas **Ja**, pondo um dentro do outro, não a deixa, afastando os potes e dizendo: "**ein!**", levantando a mão para Mo. Ela olha para Mo e diz: "**ein, dein, u!**".*

No entanto, os dados apresentados no **Quadro 1** não revelam a idade dos sujeitos, nem as situações em que VS e VI foram realizadas. Assim como estão, os dados podem enviesar as conclusões. Mais à frente, no **Quadro 4**, que mostra a evolução das produções vocais dos sujeitos com objetos segundo sua faixa etária, essa hipótese será retomada e o leitor poderá encontrar uma outra interpretação possível.

Outro ponto a ser observado no **Quadro 1** é a presença extremamente reduzida de DS e DI; não houve nenhuma produção de DS e somente duas produções de DI com objetos.

Essa pequena quantidade pode ser atribuída ao fato de que, na faixa etária analisada, os sujeitos ainda não são capazes de construir um verdadeiro sistema de referência enunciativo. As duas únicas ocorrências de unidades dêiticas envolveram mais de um sujeito e objetos (vide **Exemplo 3**), o que faz pensar na potencialidade da instauração de um tal sistema.

Exemplo 3

23/11/94

2º take Je: 01;08

(6'46" a 7'00") **(DIO)**

*(...) Fe se segura na mesa para não desmontar do balde. Ele continua vocalizando "iê, iê, iê", com o mesmo movimento anterior do pulso. **Je** olha para ele e diz: "**eu, é eu!**" Mi empurra um pouco mais o balde para baixo da mesa e olha para Je, que vem se colocar atrás de Fe, apoiando-se em seu ombro. Ela olha para a câmera.*

Por outro lado, as unidades de um sistema de referência enunciativo são da ordem do *lingüístico* (índices de pessoa, tempo, lugar), muito embora

somente analisáveis na situação discursiva ou enunciativa⁴. Apesar de os sujeitos já disporem de um repertório de atos motores de caráter dêitico (2.4. apontar o objeto na direção do outro, 3.9. apontar figuras, 4.8. convidar o outro, 4.9. gesto de oferecimento, 4.11. apontar o outro, etc.), eles ainda não têm acesso à dêixis lingüística, totalmente assujeitada à instância discursiva.

Ainda no **Quadro 1**, é possível perceber que LS e LI surgiram no *corpus*, apenas, a partir da terceira sessão (10/08), se bem que o número de VS e VI por sessão tenha continuado mais expressivo.

Esses achados podem sugerir que tanto LS como LI emergiram em função da história das interações dos sujeitos desse grupo, sem substituir, porém, VS e VI. No que tange a estas últimas, é preciso considerar, mais uma vez, a faixa etária abrangida por este estudo, fase em que habitualmente predominam as vocalizações. Quanto à hipótese sugerida, esta só poderá ser melhor examinada na análise dos episódios interativos.

Um outro aspecto que também merece ser destacado é a grande quantidade de produções vocais com objetos envolvidos (87,96%), seja realizadas pelos sujeitos sós (56,01%) seja por estes em interação (32,36%). As produções vocais realizadas sem objetos perfizeram, apenas, 12,03% (9,12% pelos sujeitos sós e 2,9% por estes em interação). Isto aconteceu em todas as categorias, sem exceção, sendo que esses contrastes começaram a aparecer a partir da sessão de 10/08.

O fato de objetos estarem envolvidos na maior parte das produções vocais levou a crer que é, realmente, em torno destes que a atividade pré-verbal começa a se organizar; de alguma forma, essas produções vocais iniciais parecem indicar uma necessidade de "falar" o mundo, mesmo que essa "fala" se constitua, por vezes, de sons ou de um conjunto de sons aleatórios, como é o caso das vocalizações.

⁴ Para um aprofundamento dessas questões, vide capítulo 5 ("*O Aparelho Formal da Enunciação*") de

De acordo com diferentes autores (Bruner, 1975; 1983a; Bates *et al.*, 1979; Moro e Rodriguez, 1997; entre outros), é em torno dos objetos que se organiza a atividade comunicativa e cognitiva. Segundo Bruner (1975; 1983a), as primeiras práticas de atenção conjunta entre a mãe e seu bebê são intermediadas por objetos. Nessas práticas ou "*formats*", a mãe introduz objetos para a criança acompanhados de enunciados do tipo "*Olhe a bonequinha!*" a fim de obter sua atenção. Bruner conclui que a criança depende daí que a linguagem acompanha as práticas de apresentação e manipulação de objetos, utilizando, nesse estágio, vocalizações que se transformarão progressivamente em linguagem⁵.

Abaixo, os **Quadros 2 e 3** espelham mais claramente os dados já discutidos do **Quadro 1**, possibilitando ao leitor sua retomada e uma observação complementar.

Quadro 2 – Produções vocais com objetos

PR. VOC.	DATAS DAS SESSÕES							TOTAL
	11.05.94	29.06.94	10.08.94	14.09.94	05.10.94	26.10.94	23.11.94	
VS	2	1	19	-	15	16	24	77
GS	-	-	1	-	1	2	3	7
DS	-	-	-	-	-	-	-	-
LS	-	-	5	-	7	35	3	51
VI	1	2	6	4	6	14	5	38
GI	-	2	-	-	6	4	-	12
DI	-	-	-	-	1	-	1	2
LI	-	1	8	1	4	10	2	26
TOTAL	3	6	39	5	40	81	38	212

Quadro 3 – Produções vocais sem objetos

PR. VOC.	DATAS DAS SESSÕES							TOTAL
	11.05.94	29.06.94	10.08.94	14.09.94	05.10.94	26.10.94	23.11.94	
VS	3	2	1	1	5	-	6	18
GS	-	-	-	1	2	-	-	3
DS	-	-	-	-	-	-	-	-

Problemas de Lingüística Geral II de Émile Benvéniste (1974).

⁵ Embora, a coleta de dados deste estudo não incluía situações de interação de bebês com adultos, é pressuposto que os sujeitos da pesquisa interagem com as educadoras e, eventualmente, com seus pais.

LS	-	-	-	-	-	1	-	1
VI	-	1	-	-	3	-	1	5
GI	1	-	-	-	-	-	-	1
DI	-	-	-	-	-	-	-	-
LI	-	-	-	-	-	-	1	1
TOTAL	4	3	1	2	10	1	8	29

Comparando-se os dois quadros acima, é possível notar a pequena quantidade de unidades lexicais utilizadas pelos sujeitos sem objetos. De um total de vinte e nove produções vocais, houve somente uma LS e uma LI, cada uma representando 3,44%. Além disso, essas duas produções ocorreram nos últimos dois meses da coleta.

Por sua vez, das duzentos e doze produções vocais com objetos, cinqüenta e uma foram LS e vinte e seis foram LI, o que representa 24,05% e 12,26%, respectivamente. Embora haja uma menor quantidade de LI, estas aparecem em todas as sessões, com exceção da primeira.

Por um lado, essa maior incidência de unidades lexicais envolvendo objetos vem reafirmar a hipótese bruneriana acima evocada na análise generalizada das produções vocais com objetos. Por outro lado, assim como as vocalizações, o maior número dessas unidades lexicais ocorreu quando os sujeitos estavam *sós*, o que contraria a hipótese de que é através das formas de atenção conjunta que a linguagem emergirá. Está claro que Bruner teceu essas considerações baseado nas observações de pares adulto-criança, diferentemente das observações feitas nesta pesquisa. De qualquer maneira, o fato de LIO estarem presentes, mesmo que pouco numerosas, em seis sessões e LSO aparecerem, somente, em quatro sugere que as unidades lexicais estão mais relacionadas às situações de interação.

Todavia, uma análise quantitativa, ainda que evolutiva, deixa lacunas no que diz respeito aos contextos de produção dessas unidades lexicais, mais especificamente, o momento, a ação dos sujeitos e o papel dos objetos envolvidos.

Antes de passar à análise evolutiva das produções vocais segundo a faixa etária dos sujeitos, verifiquemos então, a partir da discussão feita, como é possível responder às quatro perguntas anteriormente formuladas.

A primeira delas, que questiona sobre a diminuição do número de produções vocais realizadas pelos sujeitos sós em favor das realizadas pelos sujeitos em interação, recebe uma resposta negativa. Observando-se os **Quadros 2** e **3**, o que fica mais patente é a ausência de uma curva ascendente ou descendente. Além disso, dentro de cada categoria, o número de produções vocais dos sujeitos sós é quase sempre superior ao dos sujeitos em interação.

E o que dizer sobre o número de vocalizações e gritos? Diminuiu gradualmente, cedendo lugar às unidades dêiticas e lexicais? Os gritos tiveram uma presença pouco expressiva no corpus, mas os resultados apontaram para uma grande quantidade de vocalizações, quase sempre maior do que as unidades dêiticas e lexicais.

Essas duas respostas negativas podem, talvez, levar à suposição de que, se existe uma tal evolução, esta está atrelada à faixa etária dos sujeitos e não à história das interações vividas pelo grupo, o que responderia a terceira pergunta. É o que será verificado a seguir.

Quanto à quarta e última pergunta, sobre o papel do objeto junto às produções vocais, esta encontra-se parcialmente respondida, à medida que a quantidade de produções com objetos é extremamente superior àquelas sem objetos, denotando sua relevância. Resta precisar "qualitativamente" seu papel, tarefa que requer uma unidade de análise que dê conta das transformações por que aquele passa, durante os diferentes processos interacionais. Neste estudo, essa unidade é o "episódio interativo".

Antes de analisar os episódios interativos, voltemos, porém aos quadros evolutivos das produções vocais dos sujeitos organizados por faixa etária.

Os dados serão apresentados em dois quadros: o **Quadro 4** contém as produções vocais dos sujeitos com objetos e o **Quadro 5** contém as produções vocais dos sujeitos sem objeto.

Quadro 4 – Evolução das produções vocais dos sujeitos com objetos

CATEGORIAS	IDADES DOS SUJEITOS			
	00;08-00;11 (4)*	01;00-01;03 (8)	01;04-01;06 (17)	01;07-01;10 (7)
VS ↑	5	7,5	18,82	52,85
GS I	2,5	-	1,76	1,42
DS 0	-	-	-	-
LS ↑	-	-	7,64	52,85
VI ↑	2,5	6,25	12,94	14,28
GI I	2,5	5	4,11	-
DI I	-	-	1,17	-
LI ↑	2,5	2,5	9,41	8,57
TOTAL↑	15	21,25	55,88	132,85

() * número de sujeitos

Através deste quadro, pode-se observar que há um aumento gradativo no número de VS, VI, LS e LI, mais importante nas duas últimas faixas etárias. Se comparada a quantidade de VS e LS em cada faixa, a primeira é sempre maior, salvo na quarta faixa, em que a quantidade das duas é igual. A evolução das categorias GS e GI é inconclusiva, embora estas últimas tenham um número mais elevado. A categoria DS está ausente em todas as faixas etárias e DI é, também, inconclusiva. Comparado o número de VI e LI, o primeiro é sempre mais alto, com exceção da primeira faixa etária, em que se igualam.

Esses resultados mostram que, apesar de haver um acréscimo no número de unidades lexicais, as vocalizações também aumentam, as unidades dêiticas não tendo nenhuma representação. No caso de VS e LS, ainda é possível dizer que, a partir da faixa etária de 01;07-01;10, existe uma tendência a que as últimas ultrapassem as primeiras. No entanto, o mesmo não ocorre com VI e LI que, pelo contrário, igualaram-se na faixa etária de 00;08-00;11.

Já as categorias VS e VI estão presentes em todas as faixas etárias, sendo que o número de VS é sempre mais alto que o de VI, principalmente na última faixa. Com relação às unidades lexicais, porém, o quadro altera-se um pouco, pois a categoria LI aparece desde a primeira faixa etária, enquanto a categoria LS, somente a partir da terceira e numa quantidade superior.

Frente a esses resultados, a hipótese bruneriana de emergência da linguagem a partir de práticas interativas com objetos fica mais fortalecida, também no âmbito das interações de bebês com outros bebês: um resultado provável, mas fracamente comprovado na análise por sessões, fica bastante nuançado desde a primeira faixa etária analisada. Ao mesmo tempo, uma outra hipótese a aventar é que o número elevado de VS e LS na última faixa etária é o início do que Vygotsky (1936) conceituou, reinterpretando a noção de "*fala egocêntrica*" de Piaget, como "*fala planejadora*", utilizada como apoio ao planejamento de ações ou à resolução de problemas, e posterior ao aparecimento da "*fala socializada*", cuja finalidade é a comunicação. Contudo, essa segunda hipótese deve ser considerada com alguma prudência, já que Vygotsky discute essa questão a partir dos três ou quatro anos de idade, ao tematizar a perspectiva *discursiva* da linguagem.

Abaixo, é apresentado um exemplo do que poderia ser considerado como princípio de uma "*fala planejadora*".

Exemplo 4

05/10/94

1º take (único)

Ga: 01;06

14'16" a 14'30"

Mo está no colo da educadora, ao lado de Na, e Wi está sentado no tapete, brincando com bonecos. Mi passa com uma bola na cabeça e joga-a para a janela. Ga fica chutando a bola, apoiado no corrimão, emitindo: "gol, gol, gol..." e Na engatinha para o corredor, atrás da bola com que brincava.

Se VS e LS forem tomadas como o prenúncio de uma "*fala planejadora*", tal qual definida por Vygotsky, as conclusões tiradas a partir da

análise do **Quadro 1**, baseadas na definição piagetiana de "*linguagem egocêntrica*", passam a ser discutíveis. A que atribuir tal incongruência de resultados e como resolvê-la?

O problema é que nem o procedimento de análise empregado no **Quadro 1**, nem o que foi utilizado no **Quadro 4** esclarecem totalmente a questão, pois, uma vez mais, nenhum deles permite trabalhar com o contexto situacional das produções vocais. Mesmo que, aparentemente, a hipótese vygotskiana pareça fazer mais sentido, dado que LI precederam LS cronologicamente, é preciso analisar a *função* destas últimas em cada contexto específico de produção. A solução para resolver essa ambivalência é, sem dúvida, recorrer à análise dos "episódios interativos".

Com relação às produções vocais dos sujeitos sem objetos, o **Quadro 5**, abaixo apresentado, revela que o número de VS é sempre mais expressivo em todas as faixas etárias (concentrando-se na primeira), embora inconclusivo quanto a sua evolução. Também as categorias VI e GS são inconclusivas, a primeira apresentando-se apenas na segunda e na terceira faixas e a segunda nas três últimas. As categorias DS e DI estão ausentes em todas as faixas etárias e as categorias GI, LS e LI estão fracamente representadas numa faixa apenas, respectivamente, na primeira e na última.

Comparado o número de VS e LS, o primeiro é mais alto em todas as faixas etárias. Paralelamente, o número de VI é maior que o de LI nas duas únicas faixas onde aquelas estão presentes. Ainda nessas mesmas faixas etárias, a quantidade de VI é menor que a de VS.

Quadro 5 – Evolução das produções vocais dos sujeitos sem objetos

		IDADES DOS SUJEITOS			
CATE- GORIAS		00;08-00;11 (4)	01;00-01;03 (8)	01;04-01;06 (17)	01;07-01;10 (7)
VS	I	12,5	8,75	0,58	7,14
CS	I	-	1,25	0,58	1,42
DS	0	-	-	-	-

LS	↑	-	-	-	1,42
VI	I	-	3,75	-	2,85
CI	↓	2,5	-	-	-
DI	0	-	-	-	-
LI	↑	-	-	-	1,42
TOTAL I		15	13,75	1,17	14,28

() * número de sujeitos

Diferentemente das produções vocais com objetos, as produções sem objetos, bem menos numerosas, concentraram-se basicamente nas categorias VS e CS. Isto parece confirmar que o papel do objeto é, na faixa etária abrangida por este estudo, fundamental, mesmo para a emergência das formas mais primitivas da linguagem. Mais uma evidência que favorece essa hipótese é o aparecimento de unidades lexicais independentes de objetos, somente na última faixa etária pesquisada.

Esse resultado reitera a resposta já dada à quarta pergunta, quando da análise das produções vocais dos sujeitos no *corpus* como um todo; na faixa etária analisada, os objetos aparecem como o centro da relação do sujeito com o mundo, impregnados que são de significação social (Bakeman e Adamson, 1986; Bruner, 1975; 1983a).

Antes de finalizar este capítulo, é preciso, ainda, retomar as outras três perguntas que regeram a análise aqui apresentada, neste momento, respondidas com base na evolução das produções vocais dos sujeitos de acordo com sua faixa etária.

Primeiramente, de forma análoga ao que foi encontrado na análise dos **Quadros 1, 2 e 3**, o número de produções vocais solitárias não diminuiu à medida que os sujeitos cresceram. Elas coexistem com as produções vocais dos sujeitos em interação, desde a mais tenra idade observada, embora numa quantidade mais elevada.

Da mesma forma, a hipótese de que, gradualmente, o número de vocalizações e de gritos diminuirá para serem substituídos por unidades dêiticas e lexicais não foi confirmada.

Automaticamente, a resposta à terceira pergunta já está dada: não houve uma evolução das produções vocais que partisse das vocalizações e gritos, tanto por referência ao corpus como um todo, como por referência à faixa etária dos sujeitos, essa última possibilidade aventada na página 117. Isso parece indicar que as unidades não subordinadas ao funcionamento de uma língua (vocalizações e gritos), assim como as unidades lexicais fazem parte do repertório "vocal" do sujeito desde muito cedo⁶.

Entretanto, o tipo de análise realizada, como já foi enfatizado durante toda a discussão dos resultados, não permite o estudo dos contextos específicos de aparição das diferentes categorias de produções vocais, nem tampouco uma possível articulação destas no interior daqueles.

Por outro lado, a exploração dos **Quadros 1 a 5** possibilitou o início de uma discussão teórica em torno de diferentes concepções de linguagem, de sujeito e de interação, assim como do papel (importante) do objeto junto aos processos precoces de aquisição da linguagem.

O próximo capítulo dará prosseguimento a essa discussão, resgatando todos os aspectos que não puderam ser suficientemente explorados, em função das limitações dos procedimentos de análise ora utilizados.

⁶ Quanto às unidades dêiticas, vide discussão na página 120.

CAPÍTULO 8

INTRODUZINDO OS EPISÓDIOS INTERATIVOS

ANÁLISE DOS EPISÓDIOS INTERATIVOS

Nesta etapa da pesquisa, foi iniciada a análise dos contextos específicos em que se desenvolveu a atividade dos sujeitos, isto é, os episódios interativos. O objetivo principal desse procedimento foi o de caracterizar a atividade conjunta de dois ou mais sujeitos, desenvolvida na esfera motora e/ou através de produções vocais.

A partir daí, cada uma das sete sessões anteriormente selecionadas foi rastreada para que os episódios pudessem ser identificados. Já de início, percebeu-se a necessidade da criação de três critérios que permitissem uma delimitação de cada episódio, ou seja, marcas de *início*, *continuidade* e *término*. A marca de início foi estabelecida como o momento em que um ato motor e/ou uma produção vocal de um sujeito desencadeava uma reação num outro sujeito, seja esta especular ou complementar¹. A marca de continuidade de um episódio foi identificada pelas atitudes responsivas do interlocutor, sob forma de ato motor e/ou produção vocal, seguidas de um novo turno do proponente. Um episódio foi considerado terminado quando um dos sujeitos abandonava a atividade conjunta e o segundo não a retomava, ou ainda, quando uma interferência externa, exercida por outro sujeito ou por um adulto, ocasionava a ruptura do mesmo.

O conjunto dos episódios interativos foi então dividido em: **episódios potenciais**, **episódios potenciais de interferência**, **episódios de interferência** e **episódios consolidados**.

O **episódio potencial (EP)** é configurado por uma proposta de interação que não é continuada, em função da não aceitação do parceiro, ou desistência do próprio sujeito que, muitas vezes, volta-se, em seguida, para uma atividade individual ou para um episódio desenvolvido por outros sujeitos. Esse tipo

¹ “Especular” e “complementar” foram aqui entendidos no sentido discutido por de Lemos (1982; 1986; 1989).

de episódio pode, ainda, transformar-se numa disputa pela posse de um objeto (quando este está presente).

Exemplo 1 - EP

10/08/94

5º take **Mi: 01;07** **Ga: 01;05**

(2'52")

0" a 15"

(Perto da porta estão Mi e Ga)

Mi: *sai correndo na direção da sala, com uma bola nas mãos, e alcança as janelas.*

EP6²

Ga: *vai atrás de Mi.*

16" a 30"

Ga: *vira-se para o lado e vê Wi.*

O **episódio potencial de interferência (EPI)**, por sua vez, caracteriza-se pela interferência de um sujeito num episódio em curso, onde outros agentes interagem, sendo que a proposta desse sujeito não é incorporada pelos agentes.

Exemplo 2 - EPI

14/09/94

2º take **Je: 01;06** **Wi: 01;05** **Fe: 01;04** **Mi: 01;07**

(6'12")

E24a

3'31" a 3'45"

(Wi está sentado na frente de Fe, de costas para este, ambos embaixo do primeiro berço)

Mi: *engatinha até Wi e Fe e tenta pegar o trenzinho de Wi.*

Wi: *engatinha, empurrando o trenzinho, sem se afastar de Mi e Fe.*

EPI₂

3'46" a 4'00"

Je: *aproxima-se e senta-se ao lado de Wi, Fe e Mi, sorrindo para eles.*

4'01" a 4'15"

Je: *passa por cima de Wi e senta-se entre Mi e Fe.*

E24b

Wi: *puxa a camiseta de Mi.*

Mi: *olha para E, que se aproxima com Na.*

O **episódio de interferência (EI)** ocorre quando da intervenção externa (bem sucedida) de um sujeito, que gera a ruptura de um episódio em curso, onde outros agentes interagem, ocasionando uma alteração no constituinte desse episódio.

² Esse é o número do episódio no corpus.

Exemplo 3 - EI

EI₃

10/08/94

10º take Mi: 01;07 Ga: 01;05 Wi: 01;04

(5'56")

2'16" a 2'30"

(Fe, Ga, com uma bola, e Ale empurram um berço. O berço parece emperrar)

E₁₆

Ale: afasta-se do berço.

Ga: vocaliza: "ai, ai".

Fe: olha para Ga, empurra o berço, que encosta na bola de Ga.

Ga: cai no chão, com a bola, e chora.

2'31" a 2'45"

Fe: fica olhando Ga chorar, apoiado no berço.

EI₃

2'46" a 3'00"

Je: aproxima-se, apoia-se no berço e olha para Ga.

Ga: olha para Je, ainda chorando.

EI₄

Mi: vem da esquerda, com sua bola e seu trenzinho, e oferece-o para Ga.

Ga: continua a chorar.

Mi: retoma o trenzinho.

Je: observa Mi e Ga (apoiada no berço).

Fe: observa Mi e Ga (apoiado no berço).

Mi: coloca o trenzinho no chão, rola-o para frente e para trás, verbalizando: "mã. mã, mã, mã, um".

Ga: pára de chorar.

3'01" a 3'15"

Je: sai do foco.

Por fim, o **episódio consolidado (EC)** constitui-se numa proposta de interação, aceita pelo(s) parceiro(s) e continuada pelos interlocutores.

Exemplo 4 - EC

EC₂

11/05/94

4º take Wi: 01;02 Na: 00;09 Fe: 01;00

(3'07")

2'16" a 2'30"

(há execução de música no aparelho de som)

Wi: balança o braço esquerdo na horizontal, com uma chupeta na mão.

Na: balança o braço esquerdo, com um brinquedo à corda.

Fe: balança o braço direito.

Analisado mais profundamente o *corpus*, foi observado que as condições de desenvolvimento e continuidade de um episódio, assim como seus

fatores determinantes, não permaneciam continuamente homogêneos e inalterados. Alguns episódios pareciam constituir-se numa pequena “história” dividida em partes, configuradas por ações constituídas de atos motores e/ou produções vocais. Convencionou-se chamar essas partes de “**constituintes**” do episódio interativo. Basicamente, foram detectadas três grandes classes de constituintes e suas respectivas subclasses. O **Quadro 1** retrata essa classificação:

Quadro 1

CLASSIFICAÇÃO E SUB-CLASSIFICAÇÃO DOS CONSTITUINTES DE UM EPISÓDIO INTERATIVO	
I – Interação por contato físico sem papel mediador do objeto	
II – Interação centrada no objeto	1. disputa pela posse do objeto 2. troca de objetos (oferta/retomada) 3. sem posse do objeto
III - Interação centrada numa atividade temática	Atividade temática a) movimentação do próprio corpo sem objeto b) deslocamento no espaço sem objeto c) manipulação de objeto d) manipulação de objetos que se relacionam e) manipulação de objeto com deslocamento no espaço f) auxílio de um sujeito a outro na execução de uma tarefa g) jogo

Uma interação por contato físico sem papel mediador do objeto foi assim definida quando a atividade comum de pelo menos dois sujeitos era determinada por esse contato. Uma interação foi considerada centrada no objeto quando esta se desenvolvia em torno de um ou mais objetos. As interações centradas numa atividade temática foram aquelas que se construíram em torno de um tema concebido a partir das ações especulares, complementares e/ou recíprocas dos sujeitos interlocutores.

Após essa classificação mais geral, os episódios interativos também puderam ser organizados, de acordo com o número de constituintes, em três tipos: A³ - Episódio com um constituinte; B³ - Episódio com encadeamento de

³ Nesses tipos de episódio, algumas vezes, uma subclasse de episódio do tipo C pode funcionar com um constituinte.

constituintes; C - Episódio com um constituinte da classe III com mudança interna de tema (a) + b) +c)...).

Como mostra o exemplo abaixo, um episódio com um constituinte (A) foi caracterizado como aquele em que a atividade dos sujeitos se restringe, no âmbito desse episódio, apenas a uma classe ou subclasse, em se tratando da classe II.

Exemplo 1

E₁₁(A) = I (interação por contato físico sem papel mediador do objeto)

10/08/94

5º take **Mi: 01;07** **Ga: 01;05** **Wi: 01;04**

(2'52")

31" a 45"

Ga: aproxima-se de Mi, tocando em seu ombro.

Mi: anda na direção oposta às janelas e encosta-se no armário com uma bola nas mãos.

46" a 1'00"

Ga: olha para a câmera e anda, batendo palmas, em direção à Mi.

Mi: vai em direção às janelas.

Ga: bate no ombro de Mi.

Mi: corre para as janelas.

1'01" a 1'15"

Mi: anda na direção do corredor.

Ga: aproxima-se de Mi esboçando um gesto de "bater" com a mão esquerda.

Mi: desloca-se até a porta.

Ga: toca numa extensa cobra de tecido sobre o chão, próxima ao armário.

Um episódio com encadeamento de constituintes (B) foi aquele em que, pelo menos, dois constituintes encadearam-se, gerando um só episódio interativo.

Exemplo 2

E₁₂(B) = III(b) interação centrada numa atividade temática com deslocamento no espaço sem objeto + II(1) interação centrada na disputa pela posse do objeto

10/08/94

7º take **Ga: 01;05** **Wi: 01;04** **Mi: 01;07**

(2'32")

1'31" a 1'45"

III(b)

Mi: engatinha embaixo dos berços na direção de Ga e Wi.

1'46" a 2'00"

Ga: deixa a bola e continua a engatinhar para o armário.
Wi: engatinha atrás de Mi, pára e olha para a educadora.
E: conversa com outras crianças não focalizadas pela câmara, no lado oposto.
2'01" a 2'15"

Ga: alcança a parede do armário.

II(1)

Mi: pega a bola e rola-a até Ga, engatinhando um pouco mais. Diz: "bó, bé, bó, bó, la!"

Ga: pega a bola, abraça-a, afastando-a de Mi. Joga a bola e engatinha para o centro da sala.

Mi: engatinha debaixo dos berços na direção das janelas.

Wi: continua sentado, olhando a educadora.

Por sua vez, o episódio com um constituinte da classe III com mudança interna de tema (C) configurou-se por uma atividade desenvolvida em torno de dois ou mais temas inseridos num mesmo constituinte.

Exemplo 3

E38(c) = III(e + c + e) (interação centrada numa atividade temática com manipulação de objeto, com deslocamento no espaço e nova manipulação de objeto)

26/10/94

1º take **Wi: 01;07** **Fe: 01;06**

(1' 15")

III(e)

0" a 15"

(**Wi** e **Fe** empurram uma caixa de papelão ao lado dos berços em direção às janelas)

Wi: empurra a caixa de papelão.

Fe: puxa a caixa de papelão.

Wi: vocaliza "êêê", olhando para a câmara.

16" a 30"

Fe: começa a empurrar a caixa na direção do armário.

Wi: continua a olhar para a câmara, andando para trás, puxando a caixa.

III(c)

Fe: pára, senta-se e abre uma aba da caixa, que estava voltada para dentro.

Wi: ajuda Fe e tenta abrir a aba oposta.

Fe: ajuda Wi, mas não conseguem abrir a aba oposta.

31" a 45"

Fe: levanta-se e fecha a primeira aba.

Wi: termina de fechar a primeira aba.

III(e)

Fe: recomeça a empurrar a caixa na direção do armário.

Wi: puxa a caixa para baixo do segundo berço.

Fe: ajoelha-se e empurra a caixa até a parede.

46" a 1'00"

Fe: vira-se para trás e pega uma lata sobre o chão e põe-na dentro da caixa. Puxa e empurra a caixa, que levanta um de seus lados.

Wi: (em pé) levanta este lado da caixa, repetidas vezes (intencionalmente).

Fe: pega uma "nave espacial" do chão e põe-na na caixa.

Após todas essas classificações, os constituintes e os episódios interativos foram analisados, qualitativamente, nas suas especificidades, para a compreensão de sua evolução interna e suas articulações.

No capítulo seguinte (capítulo 9), será apresentado, primeiramente, o estudo dos constituintes dos episódios interativos, através da análise individual da evolução qualitativa das classe I e III e das subclasses 1, 2 e 3. Posteriormente, será realizada uma síntese geral das principais características dos constituintes, objetivando uma discussão mais ampla sobre o processo de construção da linguagem no grupo dos sujeitos da pesquisa. Nesse estudo, também está incluída a análise da evolução das produções vocais, assim como seu papel na configuração de cada constituinte.

No capítulo posterior (capítulo 10), serão discutidas os aspectos mais importantes dos diferentes tipos de episódios interativos encontrados, assim como suas inter-relações, no intuito de prover um fechamento desta parte da pesquisa.

CAPÍTULO 9

OS EPISÓDIOS INTERATIVOS ATRAVÉS DE SEUS CONSTITUINTES

Neste capítulo, será apresentado o estudo dos constituintes dos episódios interativos, detectados no *corpus* da pesquisa. Para tanto, esses constituintes foram destacados de seus episódios de origem a fim de, num primeiro momento, ser realizada uma análise individual de classes e subclasses, no que tange a sua evolução interna e suas mútuas articulações durante todo o período da coleta. Num segundo momento, os resultados obtidos foram inter-relacionados e discutidos, com a finalidade de proceder a algumas generalizações quanto ao processo de construção da linguagem dos sujeitos da pesquisa, no período total da coleta.

Já definidos no capítulo anterior, cada constituinte de um episódio refere-se a uma porção da atividade conjunta de dois ou mais sujeitos, desenvolvida na esfera motora e/ou através de produções vocais.

O leitor poderá perceber que, ao longo da análise dos constituintes dos episódios interativos, questões e respostas tematizadas nos capítulos de análise dos atos motores (capítulo 6) e das produções vocais (capítulo 7) também serão resgatadas, por vezes, indiretamente, com a finalidade de prover um fechamento da discussão iniciada nesses capítulos.

A INTERAÇÃO POR CONTATO FÍSICO SEM PAPEL MEDIADOR DO OBJETO (CI)

Apenas a título de rememoração, a interação por contato físico sem papel mediador do objeto é aquela em que a atividade comum de, pelo menos, dois sujeitos é determinada por esse contato.

Não sendo a mais freqüente no *corpus*, a interação por contato físico apareceu como um dos constituintes mais primitivos dos episódios interativos, no que se refere às modalidades de interação que viabiliza, modalidades estas, já

detectadas por Camaioni (1980)¹, em sua pesquisa sobre interação entre crianças pequenas.

Presente desde o início da coleta nos episódios do tipo A e, a partir da metade desta, nos episódios do tipo B, CI constituiu-se de interações especulares diferidas e/ou complementares. Interações recíprocas não foram encontradas. Isto é observável em todos os exemplos apresentados ao longo desta seção.

O ato motor de contato físico, por sua vez, sofreu modificações no interior de CI, ao longo do período da coleta.

Inicialmente, ocasional e aleatório (11/05), ele foi assumindo um contorno significativo, estabelecido na interação. Ao mesmo tempo, foi também na interação que se desenvolveu o “contra-ato”: a princípio, uma manifestação corporal ou vocal própria ao sujeito (EC_{4(A)}), esta foi se transformando numa manifestação claramente dirigida ao outro. Sob a forma de aceitação ou evitação de um ato, o contra-ato podia realizar-se, ora na esfera motora (empurrão, contra-toque, fuga), ora através de uma produção vocal (EC_{11(A)}).

Por outro lado, tanto no desenrolar de um mesmo constituinte num dado episódio, como ao longo da coleta, os atos e contra-atos também sofreram modificações recíprocas quanto a sua significação, o que gerava um aumento do número de turnos.

No primeiro caso, num CI em EC_{11(A)} (10/08), um primeiro toque de aparente convite modificou-se, em seguida, para um ensaio de tapa, em função da resposta do interlocutor. Também nesse contexto, a produção vocal assumiu um valor significativo mais definido, à medida que o ato motor ou o gesto pareceram não ser suficientes como meios de expressão. O uso de unidades lexicais é eleito como um recurso mais eficiente para a eliminação de eventuais ambigüidades, preenchendo uma função ilocutória (Bronckart, 1997).

¹ Vide capítulo 3.

No segundo caso, em EC_{18(A)}, o contato físico entre dois agentes, com uma considerável diferença de idade, pareceu prenunciar uma significação convencionalizada socialmente (símbolo). Nesse episódio, o agente mais velho toca o rosto do agente mais novo, que chora, aparentemente para consolá-lo. Embora esse tipo de interação contenha, como bem apontaram Musatti e Panni (1981), um componente emocional intenso, é ela própria que impulsiona os agentes a superarem a expressão emotiva, mencionada por Wallon, e penetrarem num mundo significado socialmente.

Da mesma forma, esse tipo de interação viabiliza a assunção, pelos sujeitos, dos papéis sociais (Oliveira, 1988) de “consolador” e “sofredor”, vividos, cotidianamente, na sua interação com adultos.

EC_{4(A)}

11/05/94

5º take **Wi: 01;02** **Pa: 00;08**

3:39 (1'22")

46" a 1'00"

(Há execução de música no aparelho de som. **Pa** está sentada de costas para a mesa e **Wi** está sentado sobre o tapete de frente para **Pa**.)

Wi: coloca a mão no rosto de Pa, bate na sua cabeça, passa novamente a mão em seu rosto.

Pa: grita, batendo os braços sobre as pernas.

EC_{11(A)}

10/08/94

5º take **Ga: 01;05** **Mi: 01;07**

3:20 (2'52")

31" a 45"

Ga: aproxima-se de Mi, tocando em seu ombro.

Mi: anda na direção oposta às janelas, vocalizando “*pépé, pépé, pépé*” e encosta-se no armário com sua bola nas mãos.

46" a 1'00"

Ga: olha para a câmara e anda, batendo palmas, em direção à Mi.

Ga: bate no ombro de Mi.

Mi: vai em direção às janelas.

Mi: corre para as janelas, verbalizando: “*né, nem*” (não).

1'01" a 1'15"

Ga: aproxima-se de Mi esboçando um gesto de “bater” com a mão esquerda.

Mi: anda na direção do corredor.

Mi: desloca-se até a porta.

Ga: toca numa extensa cobra de tecido sobre o chão, próxima ao armário.

EC_{18(A)}

10/08/94

10º take **Ale: 01;07** **Na: 01;00**

3:39 (5'56")

5'01" a 5'15"

(**Ale**, com um pote de iogurte nas mãos, e **Na**, chorando, estão sentados próximos um do outro)

Ale: toca Na.

Na: continua chorando.

Ale: olha para a educadora e volta a tocar o rosto de Na.

Na: chora ainda.

Ale: faz sinal de "não" com o dedo para a câmera e volta a tocar o rosto de Na.

Na: afasta o rosto e continua chorando.

Mais adiante, a partir de 14/09, CI passou a encadear-se com outros constituintes, em episódios mais longos. Alguns desses episódios envolveram um ou mais agentes mais velhos e um mais novo. Neles, a significação assumida pelos atos motores de contato físico, realizados pelos agentes mais velhos, oscilou entre a agressão (bater) e o consolo (toque), denotando, novamente, a reconstrução de papéis sociais. A ausência de ou os contra-atos do agente mais novo, em geral, um olhar, o choro ou um recuo, determinavam a continuidade de CI, ou seu encadeamento com outros constituintes.

A continuidade podia dar-se, tanto ao nível motor, como através de uma produção vocal. Em EC_{31(B)} (05/10), esta foi aparentemente utilizada como complemento de um ato motor para requerer de maneira mais enfática a participação do agente mais novo.

Quando encadeado com outros constituintes, o contato físico engendrou, na maior parte das vezes, uma interação centrada no objeto (CII1 - disputa pela posse do objeto ou CII2 - troca de objetos), funcionando como um elemento detonador (Musatti e Panni, 1981) ou de continuidade do episódio, como em EC_{31(B)} e EC_{32a(B)}.

EC_{31(B)}

05/10/94

1º take (único) **Wi: 01;06** **Mo: 00;08**

2:38 (16' 23")

CI

16" a 30"

Wi: bate um boneco em Mo,

CII1

pega o boneco que estava com ela e olha para o lado do corredor.

Mo: estica os braços para pegá-lo de volta e começa a chorar, balançando os braços na vertical.

CII2

Wi: põe o boneco no colo de Mo e olha para ela.

31" a 45"

Wi: empurra um outro boneco para o colo de Mo, mas não o solta.

Wi: retoma o boneco, olha para Mo e sai do colchão; vira-se para Mo.

Mo: pega o boneco e olha-o.
Mo: olha para o boneco.

Mo: olha para a câmera e depois para o lado.

CI

Mo: olha para uma bolinha jogada por Mi (passando próximo a Mo).

Wi: vocaliza: "*pé, péu*" e bate o boneco em Mo.

(...)

EC32a(B)

05/10/94

1º take (único) **Wi: 01;06** **Ale: 01;09** **Mo: 00;08**

2:38 (16' 23")

2'31" a 2'45"

(**Wi, Ale e Mo** estão sobre o colchão)

CI

Wi: encosta a boca no ombro de Mo.

Mo: _____

CII1

Ale: tira a chupeta de Mo.

Mo: começa a chorar.

Wi: observa Mo.

CII2

Ale: coloca a chupeta na boca de Mo .

CI

Wi: coloca a mão no ombro de Mo.

Em 23/11, os atos motores realizados em CI continuaram, em geral, a manter uma significação de agressão, porém situados em episódios do tipo B, entre agentes coetâneos. Nessa situação, CI encadeou-se com CII1 (interação centrada

na disputa pela posse do objeto) ou CIII (interação centrada numa atividade temática), como um último recurso que um agente dispõe frente a seu interlocutor para fazer valer suas intenções.

El11(B)

23/11/94

2º take Fe: 01;07 Je: 01;08 Mi: 01;09

2:13 (7'51")

(...)

CII1

Fe: recomeça a tentativa de montar no balde.

Je: vocaliza "i, i, i!" e bate seis vezes na cabeça de Fe, com o rosto contrariado.

Mi: para de segurar no balde e observa. Depois vocaliza: "ca, ca, ca, agá, ca, ca, aai" com acompanhamento do corpo e segura novamente no balde.

Fe: puxa a cadeira para fora da mesa.

Je: desiste, desmontando do balde.

CI

Fe: pega a lata da mesa e bate-a na mão de Je.

Um pouco mais à frente, nesse mesmo episódio, um dos agentes instaurou CI após CII1 (interação centrada na disputa pela posse do objeto), em que interagem os dois outros agentes. Seu "objetivo" pareceu ser o de "compensar" um dos interlocutores. Utilizou-se, para tanto, de unidades lexicais, associadas ao gesto expressivo de abraçar, embora estas não correspondam ao significado de sua ação, cumprindo apenas um papel de apoio.

El11(B)

23/11/94

2º take Mi: 01;09 Fe: 01;07

2:13 (7'51")

6'16" a 6'30"

(**Mi**, **Fe** e **Je** brincam com o balde de brinquedos; **Fe** e **Je** disputam um lugar para montar a cavalo no balde)

Mi: diz: "caá, bibi, caá, bibi" e aumenta a velocidade de sua produção vocal, abraçando Fe.

Fe: sorri, provavelmente para a educadora ou a recreacionista, a sua direita.

Ainda nessa mesma sessão, há um CI que se diferencia um pouco dos anteriores. Numa interação de dois agentes de idades diferentes, curiosamente, o

agente mais novo iniciou-a e promoveu o encadeamento de outros constituintes. Nesse caso, o contato físico assumiu contornos de proposta de interação e de mudança de constituinte. Como em EC_{31(B)}, a vocalização também foi utilizada pelo agente mais novo como um meio suplementar para a requisição da participação do agente mais velho.

Vale à pena acrescentar que esse recurso foi utilizado por **Mo**, sujeito que interagiu com **Wi**, mais velho, e que a "convidou" a agir mais ativamente, adotando tal procedimento no episódio EC_{31(B)}. O mais interessante é que **Wi** e **Mo** produziram praticamente a mesma vocalização ("*pé, péu*", "*pélu*"), o que faz pensar num processo de imitação ou especularidade diferida, embora num nível pré-lexical, muito semelhante àquele definido por de Lemos (1982;1989) na interação adulto-criança². No entanto, ao contrário de **Mo** em EC_{31(B)}, **Na** preencheu seu turno (pega a bola, bate-a no tapete, sacode-a no ar e olha para **Mo**), dando assim, continuidade ao episódio, que se transformou em CII1 (EC_{58(B)}).

EC_{58(B)}

23/11/94

3º take **Mo: 00;10** **Na: 01;03**

2:22 (2'00")

0" a 15"

(**Mo** e **Na** estão sentadas, uma de frente para a outra, na ponta do tapete, junto ao corrimão, ao lado de **Le**, no "bebê conforto")

CI

Mo: estende seu corpo para Na, tocando em seu pé.

Na: olha para Mo e estende seu braço direito para ela e toca seu pé.

CIIIc

Mo: vira-se para trás e pega uma bola de pano e joga-a ao lado de Na.

16" a 30"

CI

Mo: bate as duas mãos no tapete, vocalizando: "*ai!*" Toca no pé de Na e vocaliza: "*pélu!*"

CII1

Na: olha a bola, pega-a e bate-a no tapete e sacode-a no ar, olhando para

² Vide capítulo 2.

Mo.

Mo: estende os braços para pegar a bola, mas não consegue.

(...)

Cl

Mo: levanta o braço e toca o pé de Na, vocalizando: "aaaii!"

31" a 45"

CIIIg

Mo: joga a bola para cima e esta cai entre as pernas de Na.

Na: põe a bola no tapete e olha para Mo.

Na: observa Mo, pega a bola, joga-a para cima e olha para Mo. A bola cai ao lado de Na, mais atrás. Vira-se para pegar a bola e joga-a. A bola cai no colo de Mo.

Como se pôde observar, embora a interação por contato físico sem papel mediador do objeto possa, a princípio, fazer pensar numa forma de interação primitiva, muito distante das formas semiotizadas de interação, é ela que pareceu assegurar aos sujeitos, num primeiro momento, a transformação de um modo emocional *expressivo* num modo *intencional* de interação com o outro.

Complexificando-se, gradualmente, graças ao contexto específico da interação de coetâneos em constituição, tanto do ponto de vista de uma significação interna, como do ponto de vista de seu encadeamento com outros constituintes e, portanto, com outras significações, esse tipo de constituinte pareceu ser uma das bases para a construção das primeiras modalidades interativas e para a emergência das primeiras produções vocais.

A INTERAÇÃO CENTRADA NO OBJETO (CII)

Antes de mais nada, é preciso lembrar que uma interação centrada no objeto foi assim considerada quando esta se desenvolvia em torno de um ou mais objetos. Como esses objetos podiam assumir diferentes papéis nesse tipo de interação, foram elaboradas três diferentes categorias para sua análise: 1. Interação centrada na disputa pela posse do objeto; 2. Interação centrada na troca de objetos (oferta/retomada); 3. Interação centrada no objeto sem sua posse.

Esses três tipos de interação são analisados a seguir.

A) INTERAÇÃO CENTRADA NA DISPUTA PELA POSSE DO OBJETO (CII1)

A interação centrada na disputa pela posse do objeto ocorreu quando um dos interlocutores detinha a posse de um objeto, que um outro desejava tomar para si.

Como os outros constituintes, CII1 constituiu-se, inicialmente, de dois turnos, um de cada agente: a uma tentativa de tomada de posse, da parte do primeiro agente, sucedia-se o contra-ato especular de retomada do objeto.

EC_{3(A)}

11/05/94

4º take **Wi: 01;02** **Na: 00;09**

3:34 (3'07")

2'31" a 2'45"

(Há execução de música no aparelho de som; **Wi**, com um brinquedo à corda, e **Na** estão sentados um ao lado do outro)

(...)

2'46" a 3'00"

Wi: apoia o brinquedo à corda no chão, sem soltá-lo.

Na: tenta pegá-lo.

Wi: puxa-o de Na, bate-o no chão e coloca a mão no rosto de Na.

Na: não se afasta.

A partir de 10/08, o constituinte sofreu, entretanto, algumas transformações, no que diz respeito aos atos e contra-atos empregados: o contra-ato de retomada de objeto (disputa) evoluiu, ao nível de sua significação, para uma “demonstração” de posse (retenção do objeto ou fuga), também explicitada pelo acompanhamento ocasional de produções vocais, principalmente de unidades lexicais de negação. Isso refletiu-se, imediatamente, nas modalidades interacionais: os atos especulares diferidos foram substituídos por atos complementares (EC_{12(B)}, EC_{13c(B)}).

Por sua vez, o ato de tomada de objeto, realizado, a princípio, diretamente sobre este, transformou-se num ato mais independente, com características referenciais (apontar um objeto), ou num signo lingüístico (verbalizações). Guarda, no entanto, uma boa dose de ambigüidade, pois depende da interpretação do interlocutor, que determinará o desenrolar da interação (EC_{12(B)}, EC_{13c(B)}).

De acordo com os dados de Pedrosa (1989), a posse de um brinquedo pode gerar negociações ou disputas, em que o interlocutor mais persuasivo, mais forte, ou ainda, aquele que reivindica o auxílio do adulto é o que se sai melhor. A autora dá uma série de exemplos, semelhantes aos encontrados no *corpus* desta pesquisa, que oferecem suporte para essa constatação e conclui que a situação interacional que envolve a posse de objetos propicia às crianças perceberem quem são os parceiros que costumam vencer e aqueles que levam à pior, isto é “deduzirem” a “regra do mais forte” (*idem*: 203).

Contrariamente, neste trabalho, os episódios interativos que envolveram uma disputa pela posse do objeto não determinaram papéis tão explícitos. Um mesmo sujeito podia, num dado momento, marcar, ostensivamente, a posse de seu objeto e, num outro momento, estar na posição inversa. Por sua vez, o que pôde ser notado é que os agentes depreendem, desse situação interacional, estratégias motoras e/ou vocais, que são utilizadas enquanto modalidades de interação, nesse contexto específico, e transformadas, a partir do grau de sua eficiência (avaliada em função da ação subsequente do(s) parceiro(s)). Esse processo gradual conduz, como será observado mais adiante, a um maior uso de produções vocais.

Além disso, é possível observar os primeiros encadeamentos de CII1 com um outro constituinte, a saber, CIII (interação centrada numa atividade temática). No entanto, esses encadeamentos parecem-se mais com justaposições, uma vez que não há uma real articulação entre os dois constituintes: um dos interlocutores, aparentemente, “propõe” uma mudança de constituinte, o que faz pensar num “tímido” início da construção da modalidade recíproca de interação.

Os dois exemplos seguintes retratam uma demonstração de posse independente do constituinte anterior, assim como os aspectos acima discutidos (EC_{12(B)}, EC_{13c(B)}).

EC_{12(B)}

10/08/94

7° take **Mi: 01;07** **Ga: 01;05** **Wi: 01;04**

3:24 (2'32")

(...)

1'31" a 1'45"

CIIIb

Mi: engatinha embaixo dos berços na direção de Ga e Wi.

1'46" a 2'00"

Ga: deixa a bola que tinha e continua a engatinhar na direção do armário.

Wi: engatinha atrás de Mi.

CII1

2'01" a 2'15"

Mi: pega a bola deixada por Ga e rola-a pelo chão até ele, engatinhando. Diz: "*bó, bé, bó, bó, lá!*"

Ga: pega a bola, abraça-a, afastando-se de Mi. Joga a bola e engatinha para o centro da sala.

EC_{13c(B)}

10/08/94

7° take **Mi: 1;6** **Ga: 1;4**

3:24 (2'32")

(...)

3'01" a 3'15"

CIIIg

Mi: vem do corredor com sua bola nas mãos, vocalizando (cantando) "*aiá, ta, ta, ta; tata, ta!*" e vai para o canto entre o armário e os berços.

3'16" a 3'30"

Ga: verbaliza: "*ga, go, gol, gol!*" e joga sua bola para a porta, correndo atrás dela.

CII1

Mi: aproxima-se da porta com sua bola, joga-a e pega a de Ga, ao lado, sobre o chão.

3'31" a 3'45"

Mi: chuta sua bola, pega-a e sai correndo para baixo do berço (canto parede/janelas).

Ga: observa Mi e retoma sua bola, gritando: "*nãã!*"

Ao mesmo tempo, EI_{2a(A)}, a três agentes, espelha a evolução de uma disputa de posse, desta vez, no interior de um mesmo constituinte: a intenção de um agente, explicitada concretamente sobre o objeto, vai se desprendendo, cada vez mais, deste, em função da capacidade interpretativa dos interlocutores, totalmente dirigida ao comportamento gestual do primeiro agente. É possível observar que os pares ato / contra-ato evoluem para uma dependência do contexto interacional em que se inserem e para uma maior independência em relação ao objeto. O uso de unidades lexicais de negação é uma prova disso.

EI_{2a(A)}

10/08/94

8º take **Ale: 01;07** **Mi: 01;07** **Ga: 01;05**

3:28 (4'45")

2'16" a 2'30"

Ale: anda até Mi e quer pegar sua bola.

Mi: não deixa Ale pegá-la, segurando-a e verbalizando: “*naam!*” Anda até a porta.

Ga: observa Ale e Mi com o pé esquerdo em cima de sua bola.

Ale: aproxima-se de Ga.

Ga: pega a bola, desviando-a de Ale e verbalizando: “*naá!*”

Mi: observa Ale e Ga.

Ale: olha para Mi.

Mi: vocaliza “*uum!*”, prendendo mais a bola nas mãos.

Em 05/10, as produções vocais foram ainda mais constantes, fundindo-se com o gestual: a criança parece conscientizar-se, pouco a pouco, de que sua ação é significada, com mais precisão, através de produções vocais (EC_{33(A)}, EC_{35(A)}). Embora vocalizações e gritos tenham persistido em quase todos os CII1 dos episódios dessa sessão, as unidades subordinadas ao funcionamento da língua ganham importância. A utilização de um dêitico de posse em EC_{33(A)} e de um enunciado lexical em EC_{35(A)} é um exemplo disso.

EC_{33(A)}

05/10/94

1º take (único) **Fe: 01;05** **Mi: 01;07**

2:38 (16'23")

2'31" a 2'45"

(**Fe**, com um boneco na boca, dirige-se a **Mi** que empurra um trenzinho sobre o tapete, verbalizando: "*brum, brum*")

Fe: começa a verbalizar "*mãmãmã*" (meu), tentando tirar o trenzinho de **Mi**.
2'46" a 3'00"

Mi: puxa o trenzinho para si.

Mi: ainda puxando o trenzinho, vocaliza: "*aiaiai, ta!*"

Fe: grita: "*ih!*", esboçando um choro.

Mi: olha para a câmera, olha para **Pa**, ao lado, que bate um vidro de shampoo no corrimão e solta o trenzinho.

EC₃₅(A)

05/10/94

1º take (único) **Ga: 01;06** **Mi: 01;07**

2:38 (16'23")

7'16" a 7'30"

(**Ga** e **Mi** estão no canto da parede com as janelas)

Ga: grita, tentando pegar a bola de **Mi**.

Ga e **Mi** olham para a câmera.

Ga: faz mais força para pegar a bola.

Mi: solta a bola e esta cai no chão.

Ga: pega a bola do chão, olha para **Mi** e verbaliza "*cá bó*" para ele.

Mi: olha para **Ga**.

Ainda em 05/10, houve episódios em que CII1 se encadeou com CI (interação por contato físico sem papel mediador do objeto) e CII2 (interação centrada na troca de objetos), em interações de um ou mais agentes mais velhos com um mais novo. Nesse exemplo, os agentes mais velhos observavam o efeito de seu ato através do contra-ato de seu interlocutor, para, então, modificar o constituinte para CI ou CII2. Um outro aspecto relevante é a alternância de turnos entre os agentes mais velhos na realização de atos dirigidos ao mais novo, que parece indicar um aumento na contingência interpessoal, fundamental para a construção do discurso. (Bruner, 1975; 1983a; Bronckart, 1997; de Lemos, 1982; 1989; Lier, 1983)

EC_{32a}(B)

05/10/94

1º take (único) **Wi: 01;06** **Ale: 01;09** **Mo: 00;08**

2:38 (16' 23")

2'31" a 2'45"

(**Wi**, **Ale** e **Mo** estão sobre o colchão)

CI

Wi: encosta a boca no ombro de Mo.

CII1

Ale: tira a chupeta de Mo.

Mo: começa a chorar.

Wi: observa Mo.

CII2

Ale: coloca a chupeta na boca de Mo.

(...)

3'01" a 3'15"

(...)

CII1

Wi: tira a chupeta de Mo.

Mo: começa a chorar.

CII2

Wi: coloca a chupeta na boca de Mo de volta e fica olhando para ela e para a educadora.

(...)

Até esse momento, mesmo que CII1 tenha se encadeado com outros constituintes, a disputa por um objeto só era considerada terminada quando um dos agentes, finalmente, detinha sua posse. Em EI_{8(B)}, um episódio a três agentes, CII1 transformou-se em CII3 (interação centrada no objeto sem sua posse), sem que nenhum dos agentes reclamasse a posse final do objeto.

EI_{8(B)}

05/10/94

1º take (único)

Fe: 01;05

Ga: 01;06

Mi: 01;07

2:38 (16' 23")

7'31" a 7'45"

(Ga e Mi disputam uma bola)

CII1

Fe: aproxima-se de Ga com um trenzinho na mão, grita e tenta tocar sua bola, ensaiando um tapa.

Ga: ensaia um tapa, olha para Fe e ri. Olha para Mi, rindo.

CII3

Mi: vai até Ga, rindo. Ri também para Fe.

Fe: ri para Mi.

(...)

Iniciada nos episódios em que há a participação de agentes mais velhos e um agente mais novo, a possibilidade da construção de uma atividade coletiva (cooperação), em que os agentes partilham um objetivo comum, parece emergir, gradualmente, como atesta, ainda, este outro episódio (EI_{9(B)}).

Nesse sentido, um acordo é necessário, ainda que obtido, a princípio, através de atos motores especulares.

El_{9(B)}

05/10/94

1º take (único) **Fe: 01;05** **Ga: 01;06** **Wi: 01;06**

2:38 (16' 23")

(Ga e Wi disputam uma bola)

CII1

Fe: aproxima-se de Ga e tenta pegar sua bola.

Ga: sai correndo e gritando na direção do berço que está em cima do balde de brinquedos.

Fe e Wi correm atrás de Ga.

CI

Wi: puxa a blusa de Ga.

8'46" a 9'00"

Ga e Wi caem.

Ga: chora.

Wi: fica sentado no chão, olhando para

Ga.

(...)

Em 23/11, num episódio longo a quatro ou três agentes (El_{11(B)}), ao invés da costumeira disputa pela *posse* de um objeto, surgiu, pela primeira vez, uma disputa pelo *uso* do objeto. Nesse episódio, houve o predomínio de diferentes temas de CIII (interação centrada numa atividade temática), que se encadearam com CII1 (interação centrada na disputa pela posse do objeto) e CI (interação por contato físico sem o papel mediador do objeto). A disputa entre dois agentes deu-se em torno do desejo de “brincar” com o objeto em questão, mais do que possui-lo. Nesse contexto, desponta uma novidade: em quatro dos sete CII1, as produções vocais de um agente precederam o ato de tomada de posse do objeto, sendo que uma delas constituiu-se num enunciado completo (último extrato), cujo contra-ato também foi realizado na esfera do lingüístico, como enunciado complementar.

A modificação da disputa pela posse do objeto em disputa por seu uso, parece indicar que, nesse momento, os sujeitos começam a voltar-se aos objetos, não mais para simplesmente explorá-los, mas como possibilidades de um jogo simbólico, embora bastante frágil.

Ao mesmo tempo, o fato das produções vocais “dirigirem”, de certa maneira, a disputa motora demonstra que, definitivamente, os sujeitos começam a buscar, na linguagem, a solução para a resolução das ambigüidades da interação ao nível gestual.

El11(B)

23/11/94

2ºtake Je: 01;08 Fe: 01;07 Mi: 01;09

2:13 (7'51")

3'16" a 3'30"

(Je, Fe e Mi brincam com um balde grande)

(...)

CII1

Je: escorrega do balde e tenta remontar.

Fe: também se prepara para remontar, apoiando-se na mesa.

Je: vocaliza para Fe "*i, djo, i*" e continua a tentar montar.

3'31" a 3'45"

Fe: desiste de montar no balde.

Mi: segura no fundo do balde, vocalizando: "*a, ca, ca, agá, ca, ca!*" e movimentando a cabeça e o corpo no ritmo das vocalizações.

Fe: recomeça a tentativa de montar no balde.

Je: vocaliza "*i, i, i!*" e bate seis vezes na cabeça de Fe, com o rosto contrariado.

Mi: para de segurar no balde e observa. Depois vocaliza: "*ca, ca, ca, agá, ca, ca, aai*" com acompanhamento do corpo e segura novamente no balde.

Fe: puxa a cadeira para fora da mesa.

Je: desiste, desmontando do balde.

(...)

6'31" a 6'45"

(Je desmontou do balde e não conseguiu remontar porque Fe o fez antes dela)

CIIIc

Mi: empurra mais o balde para baixo da mesa, vocalizando: "*ca, ca, ca, ca*".

6'46" a 7'00"

CII1

Fe: segura-se na mesa para não desmontar do balde. Vocaliza: "*iê, iê, iê*" com o mesmo movimento anterior do pulso.

Je: olha para Fe e verbaliza: "*eu, é eu!*"

Mi: empurra um pouco mais o balde para

baixo da mesa.

Je: coloca-se atrás de Fe, apoiando-se em seu ombro. Olha para a câmera.

Mi: olha para Je.

7'01" a 7'15"

Fe: não consegue se manter montado no balde e começa a choramingar, verbalizando "ah, não, ê, não", olhando na direção da educadora.

Je: puxa o balde para fora da mesa.

Em suma, a interação centrada na disputa pela posse do objeto constituiu-se como um contexto que propiciou grandes alterações na atividade conjunta dos sujeitos, durante todo o período da coleta. Além de CII1 propiciar mudanças nas modalidades interativas, que de especulares passaram a recíprocas, esse constituinte também favoreceu a transformação de atos motores dirigidos ao objeto em atos motores referentes ao objeto e, mais adiante, em produções vocais.

Retomando a hipótese de Brenner e Mueller (1982) de que os comportamentos relativos à disputa pela posse do objeto podem se transformar, com o desenvolvimento da criança, em desempenhos verbais de ameaças, o que pode ser dito é que, antes de prepararem esse tipo de verbalização, se é que esse contexto, realmente, constitui-se na sua gênese, a interação centrada na disputa pela posse do objeto é um dos contextos possíveis de construção da atividade de linguagem como um todo.

B) ATIVIDADE CENTRADA NA TROCA DE OBJETOS (OFERTA/RETOMADA) (CII2)

Como o próprio nome diz, serão analisados nesta seção, os constituintes onde houve troca de objetos entre os sujeitos.

Bastante comentada na literatura, a troca de objetos, principalmente, entre adulto e criança (Bruner, 1975; 1983a; Bakeman e Adamson, 1986; Bates *et al.*, 1975; Lier, 1983; entre outros), ou entre crianças (Musatti e Panni, 1981; Brenner e Mueller, 1982; Oliveira, 1988; entre outros), tem sido apontada como uma

das primeiras formas convencionais de interação em que a criança aprende a tomar posições, a se referir aos objetos e às pessoas e a utilizar a linguagem como elemento regulador de sua ação.

Diferentemente dos outros constituintes, a configuração de CII2 está apoiada, apenas, na modalidade de interação complementar, já que a oferta de um objeto pressupõe, implicitamente, sua aceitação ou rejeição. As interações especulares ficam, assim, excluídas desse constituinte. Caso, em resposta à oferta de um sujeito, o parceiro tome um outro objeto e também ofereça-o ao primeiro agente tem lugar uma modalidade de interação recíproca, o que não ocorreu no *corpus* analisado. O que foi visto, por vezes, foi a indiferença do interlocutor frente a uma oferta, suscitando, da parte do proponente, um novo ato.

Talvez pelo tipo de modalidade interativa sobre a qual se assenta, CII2 apareceu, pela primeira vez, em 10/08, num único EI. É interessante notar que, nesse episódio, o ato de oferta do primeiro agente estava atrelado, pela própria natureza do episódio, a um evento anterior (outro episódio), a saber, o choro do interlocutor, desencadeado por uma razão alheia à interação atual dos dois agentes. Assim, no *corpus* analisado, a primeira aparição de uma oferta de objetos transpareceu, também, uma *intenção*, a de “consolar” o parceiro. Isso implica num certo grau de descentração, pois para confortar é preciso que o sujeito se represente, pelo menos praticamente, a sensação de desconforto do outro.

Uma outra observação a ser feita é que a ausência de um contra-ato (continuação do choro) do interlocutor levou, nesse caso, à retirada da oferta por parte do primeiro agente, que considerou a interação, definitivamente, interrompida. Implícito está que o primeiro agente já dispõe de um conhecimento prático da estrutura do “*format*” (Bruner) da oferta, isto é, da necessidade de turnos complementares (dar / receber), e que ele espera que o outro aja em conformidade com as regras desse “*format*”.

EI4(A)

10/08/94

10° take **Ga: 01;05** **Mi: 01;07**

3:39 (5'56")

2'46" a 3'00"

(...)

Ga: chora.

Ga: continua a chorar.

(...)

Mi: oferece seu trenzinho para Ga.

Mi: retira a oferta do trenzinho.

A partir de 14/09, CII2 apareceu em episódios do tipo B, entre um ou mais agentes mais velhos e um mais novo. Encadeado a CII1 (interação centrada na disputa pela posse do objeto), engendrado pelo(s) agente(s) mais velho(s), CII2 apareceu, uma vez mais, atrelado ao choro do agente mais novo. Diferentemente da sessão anterior, o contra-ato passivo (continuação do choro, olhar o agente ou o objeto) do agente mais novo pôde suscitar um CI (interação por contato físico sem papel mediador do objeto), um novo CII1 ou um ato recorrente de oferta da parte do(s) agente(s) mais velho(s). Essas três possibilidades refletiram um aparente esforço da parte do(s) agente(s) mais velho(s) para garantir a continuidade da interação, configurando-se numa espécie de andaime (Bruner, 1975; 1983a; Vandell e Wilson, 1987) para o agente mais novo (EC_{31(B)}).

EC_{31(B)}

05/10/94

1° take (único) **Wi: 01;06** **Mo: 00;08**

2:38 (16' 23")

(**Mo** está sentada num colchão sobre o tapete com alguns bonecos no colo e **Wi** senta-se no colchão perto de Mo e mexe em bonecos que estão sobre o tapete)

16" a 30"

CI

Wi: bate um boneco em Mo,

CII1

pega o boneco que estava com ela e olha para o lado do corredor.

Mo: estica os braços para pegá-lo de volta e começa a chorar, balançando os braços na vertical.

CII2

Wi: põe o boneco no colo de Mo e olha para ela.

31" a 45"

Wi: empurra um outro boneco para o colo de Mo, mas não o solta.

Mo: pega o boneco e olha para este.

Wi: retoma o boneco, olha para Mo e sai do colchão; vira-se para Mo.

Mo: olha para o boneco.

CI

Wi: vocaliza: "pé, péu" e bate o boneco em Mo.

Mo: olha para a câmera e depois para o lado.

É importante notar que, a partir de 14/09, todos CII2 que envolveram agentes de idades diferentes exibiram, num certo sentido, características de um jogo de dar-e-tomar, instaurado pelo agente mais velho (também através do olhar) e sustentado, sobremaneira, pela atenção do parceiro mais novo, voltada para o objeto ou para o interlocutor. O ato motor de olhar transforma-se, assim, num olhar social, cuja função é o acordo mútuo (Bruner, 1975; 1983a; Camaioni, 1980; Oliveira, 1988; Pedrosa, 1989). Esse jogo ficou, porém, mais explícito nos episódios que se seguem (EC_{37(B)}, EC_{48(B)}), principalmente em EC_{48(B)}, onde as ações do agente mais velho mostram claramente seu teor lúdico-expressivo (risos e olhares).

EC_{37(B)}

05/10/94

1º take (único) **Wi: 01;06** **Mo: 00;08**

2:38 (16'23")
12'46" a 13'00"

(**Wi**, com três bonecos, e **Mo**, com um boneco, estão sentados sobre o colchão)

CII2

Wi: coloca um boneco no colo de Mo, vocalizando "aah!" e olha para ela.

Mo: olha para o boneco e para Wi.

13'01" a 13'15"

Wi: coloca outro boneco no colo de Mo. Tira o primeiro boneco do colo de Mo e joga-o no chão.

CI

Pega o que está em sua mão e bate-o na cabeça de Mo.

Mo: começa a chorar.

Wi: joga o boneco com que bateu em Mo e sai do colchão, recolhendo-o; senta-se.

13'16" a 13'30"

CII2

Wi: olha para Mo, coloca o boneco que pegou do chão em seu colo e empurra-o.

Mo: chora, balança os braços, olha para um lado e outro. O boneco cai de seu colo.

Wi: coloca o boneco no colo de Mo e fica olhando para ela.

13'31" a 13'45"

Wi: olha e bate ritmadamente o dorso da mão na perna.

Mo: continua chorando e balançando os braços.

EC48(B)

26/10/94

2° take Ja: 01;05 Mo: 00;09

2:01 (12'45")

8'31" a 8'45"

CII2

Ja: agita sua tampa no ar.

Mo: observa Ja.

Ja: bate sua tampa na tampa que Mo segura, vocalizando "a/" e estende a mão, oferecendo sua tampa a Mo.

8'46" a 9'00"

Mo: tenta pegar a tampa.

Ja: retira a tampa, rindo e bate-a dentro dos potes.

9'01" a 9'15"

Mo: põe uma das mãos na boca e mantém a tampa na outra mão; olha na direção de Mi, Wi e Fe, escutando-os ("bibi, bibi").

9'16" a 9'30"

Ja: oferece sua tampa a Mo, balançando o braço na vertical e verbalizando em tom baixo: "dá, dá, dá!"

Mo: observa o braço de Ja.

Ja: coloca a tampa sobre o colchão.

Mo: pega a tampa.

Ja: retoma sua tampa e olha de soslaio para Mo.

Mo: balança os braços. Pega sua outra tampa e começa a manipulá-la.

9'31" a 9'45"

Mo: põe sua tampa na boca.

Ja: balança um braço e aponta para Mo, movimentando os lábios como se dissesse algo.

Mo: com a tampa na boca, olha na direção de Mi, Fe e Wi (que ainda vocalizam).

Ja: põe sua tampa no colchão e olha para Mo. Ela empurra-a mais para Mo e olha para ela. Repõe a tampa no pote.

Mo: tira a tampa da boca e manipula-a.

Mo: olha para Ja e grita "ááá, dá!", batendo sua tampa no colchão e estendendo seu corpo em direção à tampa de Ja e puxando-a.

CII1

Ja: afasta a tampa e põe-na no pote.

9'46" a 10'00"

Mo: coloca sua tampa na boca.

Ja: brinca sozinha com sua tampa e seus potes.

Também é preciso observar que, nos dois episódios acima, são realizadas produções vocais, cuja função, à semelhança do que foi encontrado em CII1 (interação centrada na disputa pela posse do objeto), é enfatizar a requisição

da participação do parceiro mais novo. Sejam vocalizações, sejam unidades lexicais, essas produções vocais tornaram os atos motores mais significativos e menos ambíguos.

Convém ainda ressaltar que, em EC_{48(B)}, **Ja**, o agente mais velho, fez uso de um enunciado completo "dá, dá, dá", comumente verbalizado pelo adulto nos jogos interacionais adulto-criança que envolvem objetos; enunciado este, discursivamente dependente, de acordo com de Lemos (1989), já que recontextualizado numa situação que guarda uma relação com a "prática discursiva de origem", sem, ainda, ser analisada. Ao mesmo tempo, quase no final do episódio, **Mo**, o agente mais novo, produz uma vocalização "ááá, dá!", bastante semelhante ao enunciado precedente de **Ja**, num claro processo dialógico de especularidade diferida, ou seja, de dependência dialógica.

Em 23/11, não houve episódios com CII2. Nessa sessão, também não houve episódios que envolvessem agentes de idades diferentes. A maioria dos sujeitos que interagiram tinham entre 01;06 e 01;09. Além deles, um sujeito com 01;03 e um com 01;00, cuja faixa etária é inferior àquela (01;04-01;06) em que CII2 foi encontrado, pela primeira vez, no *corpus*, interagiram num único episódio.

Em relação aos sujeitos coetâneos mais novos, é possível, portanto, dizer que os dois ainda não tinham atingido a faixa etária em que emerge CII2. Para os mais velhos, fica difícil elaborar uma hipótese mais precisa, pois a ausência deste constituinte na última sessão da coleta pode dever-se ao simples fato da falta de episódios semelhantes. Na verdade, foram encontrados dois CII1 (interação centrada na disputa pela posse do objeto) pertencentes a um mesmo episódio (EI_{11(B)}), onde um dos agentes chora em função da disputa pela posse de um objeto. No entanto, em nenhum dos dois constituintes, os interlocutores engendraram CII2, precisamente por estarem envolvidos na disputa.

A presente análise da interação centrada na troca de objetos pôde, assim, fornecer uma visão um pouco distinta da encontrada na literatura da área. Pelo fato de ser sustentada, necessariamente, por uma modalidade interativa

caracterizada pela alternância de turnos e por posições complementares e/ou recíprocas, esse tipo de interação revelou uma estrutura interacional mais complexa do que os outros dois apresentados (CI – interação por contato físico sem papel mediador do objeto e CII1- interação centrada na disputa pela posse do objeto). Nesses dois constituintes, os sujeitos também foram levados a tomar posições e, por vezes, referir-se, mesmo que de forma primitiva, aos objetos, até, através de verbalizações. Entretanto, as práticas interativas viabilizadas por esses constituintes assentaram-se, também, em modalidades especulares, inclusive ao nível motor.

Isto faz pensar que a troca de objetos pode ser uma das primeiras formas convencionais, típica das interações adulto-criança, cunhadas, quase exclusivamente, na interação verbal, em função da atividade interpretativa lingüística do adulto. Na interação criança-criança, ao contrário, as formas convencionais de interação podem ter sua gênese em modos práticos e expressivos de interação, encaminhando-se, gradualmente, para formas mais semiotizadas.

C) INTERAÇÃO CENTRADA NO OBJETO SEM SUA POSSESSÃO (CII3)

Como a análise demonstrará, das três categorias de interação centrada no objeto, esta foi a que menor representatividade teve e a que menos modificações sofreu, ao longo do *corpus*, no que se refere a sua configuração básica (a tríade sujeito-objeto-sujeito). Por outro lado, sua importância para o aparecimento de formas de interação mais complexas é, como será observado, inegável.

Nesse tipo de interação, apesar do objeto ser o centro de interesse dos interlocutores, ele não lhes pertence. Isso favorece a emergência de ações dirigidas ao outro, porém mediadas³ por um objeto.

Em suas primeiras ocorrências, a partir de 29/06, CII3 apresentou-se em episódios do tipo A e como uma interação bastante dependente do objeto e do

³ No sentido de que não são aplicadas diretamente sobre o objeto, mas lhe estão relacionadas.

contexto. Desenvolvendo-se em vários turnos, com alternância e recorrência de atos motores dirigidos ao objeto (toque, extensão de braço, gesto de apontar) e ao outro (toque, movimento afirmativo de cabeça, troca de olhar), constituiu-se numa espécie de “diálogo gestual” entre dois agentes.

Nesse âmbito, todos os tipos de modalidades interacionais eram possíveis, sendo a especularidade diferida, a mais freqüente e a interação recíproca, a menos presente. De forma concomitante, as trocas de olhar, já observadas na troca de objetos, pareceram cumprir um papel essencial e fundamental para o desenvolvimento desse tipo de interação: o de atenção conjunta de ambos os agentes sobre um objeto que não está ao seu alcance.

CII3 é um contexto interacional em que, *em função de um objeto*, os parceiros são levados a interagir através dos recursos, quaisquer que sejam, de que dispõem. Assim, os toques e as trocas de olhar são, num primeiro momento, os recursos que a criança possui; são eles que vão garantir o estabelecimento de um acordo para a interação, assemelhando-se aos *esquemas interacionais* encontrados, por Bruner (1975; 1983a), na díade mãe-criança.

No entanto, a ausência de uma atividade interpretativa semiotizada (como é o caso daquela realizada pela mãe) por parte dos parceiros leva-os a buscarem, através de uma atividade prática, inter-coordenar seus atos para que estes se transformem em ações⁴ e ganhem uma significação ou, talvez, sentidos⁵, a serem partilhados. Isso se manifesta na especularidade e complementaridade de seus atos motores.

EC_{14(A)} retrata claramente todos esses aspectos.

EC_{14(A)}

10/08/94

⁴ A distinção entre *ato* e *ação* é necessária para marcar a diferença entre um movimento dirigido diretamente ao objeto e um movimento que pode ser interpretado pelo outro como a intenção de alcançar um objeto.

⁵ Faz-se alusão, aqui, a discussão vygotskiana sobre *sentido* individual e *significado* social.

8º take **Wi: 01;04** **Je: 01;04**

3:28 (4'45")

16" a 30"

Wi e **Je** estão junto à porta, ambos tentando alcançar a maçaneta.

31" a 45"

Je e **Wi** se olham e continuam a esticar o braço na direção da maçaneta da porta.

46" a 1'00"

Wi: coça a cabeça, toca a mão de **Je** e aponta a maçaneta, mexendo a cabeça afirmativamente para **Je**.

Je: olha para **Wi** e toca a maçaneta.

Wi: estica o braço, mas não consegue tocar a maçaneta. Olha para **Je** e repete o movimento afirmativo de cabeça.

Je: estica o braço e toca a maçaneta.

Wi: bate com as duas mãos na porta, repetidas vezes.

1'01" a 1'15

Je: estica o braço e toca a maçaneta. Olha para **Wi** e toca seu ombro.

Wi: bate as mãos na porta duas vezes e estica o braço na direção da maçaneta.

Je: põe sua mão sobre a de **Wi**.

Wi: desce o braço.

Je: desce o braço.

Wi e **Je** olham-se.

Wi: estica o braço na direção da maçaneta.

Je: vira-se e olha para a bola de **Mi** que rola junto à porta e pega uma corneta do chão.

1'16" a 1'30"

Wi: vira-se em direção à sala.

Mais tarde, em 05/10, houve um episódio com CII3 (EC_{36(B)}), em que os atos motores do primeiro agente tornaram-se mais independentes do objeto e, portanto, mais ambíguos, o que possibilitou múltiplas interpretações; embora já haja a verbalização de unidades lexicais, estas constituíram enunciados extremamente dependentes do contexto situacional, nem sempre claro para os interlocutores.

Nesse episódio, a interação desenvolveu-se em torno de um objeto pertencente a um dos agentes que, momentaneamente, não detinha sua posse. A ambigüidade do ato motor de apontar, associado a uma verbalização, contextualmente também ambígua, fez com que o parceiro transformasse CII3 em CII1 (interação centrada na disputa pela posse do objeto).

05/10/94

1º take (único) **Ga: 01;06** **Wi: 01;06**

2.38 (16'23")

8'16" a 8'30"

(**Wi** está agachado no tapete com uma bola e deixa escapá-la; a bola rola até o armário)

CII3

Ga: pega a bola de **Wi**, vai até o tapete, aponta **Wi** e verbaliza: "*bó, bó*".

CII1

Wi: vai até **Ga**, tenta pegar a bola e choraminga para a câmera.

(...)

Nessa mesma sessão, num EI do tipo B, CII3 surgiu, ainda mais, desatrelado do objeto, foco comum da interação de três agentes, praticamente transformando-se num jogo, cujo tema é o riso mútuo.

Bastante enfatizada por Wallon, a emoção expressiva preencheu, aqui, um papel bastante importante, o de possibilitar a transcendência da concretude do objeto e sustentar a interação dos sujeitos.

EI_{8(B)}

05/10/94

1º take (único) **Fe: 01;05** **Ga: 01;06** **Mi: 01;07**

2.38 (16'23")

7'31" a 7'45"

(**Fe**, **Ga** e **Mi** estão próximos)

CII1

Fe: aproxima-se de **Ga** com um trenzinho na mão, grita e tenta tocar sua bola, ensaiando um tapa.

CII3

Ga: ensaia um tapa, olha para **Fe** e ri. Olha para **Mi**, rindo.

Mi: vai até **Ga**, rindo. Ri também para **Fe**.

Fe: ri para **Mi**.

Embora CII3 não tenha aparecido de forma maciça ao longo do *corpus*, a evolução desse constituinte sugere que ele prenuncia uma interação centrada numa atividade temática (CIII), como evidenciou o episódio acima. Por suas características, CII3 parece propiciar que a atividade motora da criança se desvincule, gradualmente, da exploração e manipulação (direta) dos objetos para a construção de temas *ao redor* dos objetos e, portanto, mais independentes destes.

Essa atividade conjunta requer, como já foi visto, *acordos* entre os parceiros que, para resolverem possíveis ambigüidades, são levados, sem dúvida, a buscar na atividade semiotizada, formas mais estáveis de significação.

Talvez em razão disso, CII3 não tenha reaparecido em 23/11, cedendo lugar a um número mais expressivo de CIII, analisados a seguir.

A INTERAÇÃO CENTRADA NUMA ATIVIDADE TEMÁTICA (CIII)

Já definidas anteriormente, as interações centradas numa atividade temática foram aquelas que se construíram em torno de um *tema*, concebido a partir das ações especulares, complementares e/ou recíprocas dos parceiros.

Como será observado, esse *tema* pode ser configurado, tanto por uma atividade emotivo-expressiva, como por uma atividade sobre ou ao redor de objetos.

A princípio, o tema construiu-se a partir da especularidade diferida de atos motores, limitados ao corpo estático, em função de uma capacidade de locomoção reduzida (EC_{2(A)}).

EC_{2(A)}

11/05/94

4º take **Wi: 01;02** **Na: 00;09** **Fe: 01;00**

3:34 (3'07")

2'16" a 2'30"

(há execução de música no aparelho de som)

CIIIa

Wi: balança o braço esquerdo na horizontal, com uma chupeta na mão.

Na: balança o braço esquerdo, com um brinquedo à corda na mão.

Fe: balança o braço direito.

Com a ampliação das possibilidades motoras, o tema pôde desenvolver-se, também, a partir do corpo móvel. Ao mesmo tempo, o tema passou a desenvolver-se a partir dos objetos, sendo, entretanto, extremamente dependente das suas características. Esses dados coincidem com as observações de Wallon

(1941; 1942) sobre a atividade relacional da criança com os objetos no chamado estágio projetivo, em que o movimento é o suporte da representação.

Algumas vezes, porém, a utilização desses objetos apresentou um caráter social mais determinado, à medida que certos atos motores que lhes eram dirigidos configuravam-se numa reposição de fragmentos das ações de um adulto. Isso demonstra que mesmo a materialidade da inteligência prática ou inteligência das situações é permeável ao social.

No exemplo que se segue (EC_{13a(A)}), a ação de arrumar a bola com a mão sobre o chão para chutá-la é específica de um jogo de futebol. Além disso, há também a presença de verbalizações (unidades lexicais), próprias a essa atividade (“*gol!*”), e dirigidas ao parceiro, mesmo que associadas à atividade como um todo e não ao evento específico a que se refere, o de marcar um gol. Paralelamente, a estruturação do jogo, aqui apresentado, difere bastante da convencional, uma vez que se constitui numa **atividade paralela** dos sujeitos, onde cada um possui uma bola e imita o outro, através dos atos dirigidos àquela. Não há, portanto, nenhum tipo de complementaridade de papéis.

Ao mesmo tempo, vocalizações solitárias acompanharam a movimentação corporal de um dos sujeitos, **Mi**, constituindo uma marcação rítmica.

EC_{13a(A)}

10/08/94

8º take **Mi:** 01;07 **Ga:** 01;05

3:28 (4'45")

CIIIg

0" a 15"

(**Ga** está com uma bola próximo à educadora, que está sentada entre o corredor e a sala; **Mi** está próximo à porta, com uma corneta e uma bola)

Mi: vocaliza “há, há, ahan, ahn” e chuta sua bola.

Ga: arruma sua bola no chão com as mãos e chuta-a.

(A bola rola até a porta)

16" a 30"

Ga: vai atrás de sua bola.

Mi: vai atrás de sua bola e chuta-a.

(As bolas de **Ga** e **Mi** se aproximam)

Mi: vai atrás de sua bola e chuta-a.

Mi: pega sua bola e chuta-a.

Ga: pega sua bola e recoloca-a no chão.

Ga: (agachado com sua bola) verbaliza:
"gol, ah!"

Ga: observa Mi.

Diferentemente dos outros constituintes, CIII surge como um contexto interacional mais voltado para uma atividade simbólica, embora rudimentar. Como já apontaram alguns autores (Oliveira, 1988; 1996; Oliveira, 1992), a atividade marcada pela movimentação corporal rítmica paralela é uma das primeiras formas de coordenação das ações de parceiros coetâneos, com menos de dois anos, para a construção de um enredo comum. Através da observação e imitação recíprocas, vai sendo possível a emergência de um jogo coletivo partilhado.

Nessa mesma sessão, houve um episódio em que tem lugar uma atividade coletiva em torno de um mesmo objeto. Ainda que essa atividade não se configure propriamente num jogo, os agentes unem-se para um objetivo comum: "empurrar um berço". Nesse caso, turnos superpostos e atos motores similares (*interação especular contemporânea*, segundo Camaioni (1980)) constituem uma forma inicial de acordo, não havendo produções vocais (EC_{16(A)}).

EC_{16(A)}

10/08/94

10º take Ga: 01;05 Ale: 01;07 Wi: 01;04 Fe: 01;03

3:39 (5'56")

CIIIe

31" a 45"

Ga: arrasta um berço, puxando uma de suas pernas.

Ale: tenta pôr uma argola dentro do berço que Ga empurra.

Wi: aproxima-se do berço.

46" a 1'00"

Ale: joga a argola no chão e empurra o berço para a parede.

Wi: deixa cair um cachorro que tinha nas mãos. Abaixa-se e pega-o.

1'01" a 1'15"

Ale: puxa o berço para o centro da sala.

Ga: ajuda Ale a empurrar o berço e põe-se ao lado de Wi..

1'16" a 1'30"

Ale, Ga e Wi movem o berço.

Em 05/10, o “*format*” social ou cultural do jogo apareceu um pouco mais definido, na sua dimensão de atividade partilhada. Num jogo de “esconde-esconde” a três agentes, o sorriso dirigido ao outro surge, pela primeira vez, juntamente com produções vocais. Embora não haja o “*format*” do jogo de esconde-esconde, comumente encontrado na interação mãe-criança, essa atividade diferencia-se das duas precedentes (jogo de futebol; empurrar berço), por se tratar da construção conjunta de um “*format*” específico, mais ou menos independente⁶ do objeto: esconder-se atrás das cadeiras, afastar-se; retornar, esconder-se atrás das cadeiras. Isso implica numa certa representação, que envolve a previsão e a confrontação entre meios e fins.

Por outro lado, os sorrisos mútuos funcionaram como índices expressivos de acordo quanto à execução da atividade e as vocalizações e gritos solitários como expressão do prazer de brincar (EC_{34a(A)}).

EC_{34a(A)}

05/10/94

1º take (único) **Wi: 01;06** **Fe: 01;05** **Pa: 01;01** **Mi: 01;07**

2:38 (16'23")

Clllg

5'16" a 5'30"

Wi: vai para as cadeiras próximas ao armário, escorrega, levanta-se e esconde-se atrás delas.

5'31" a 5'45"

Fe: vai até as cadeiras e, chegando lá, puxa uma delas.

Pa: encaminha-se para as cadeiras, apoiada no armário, batendo o vidro de shampoo.

Mi: sai correndo na direção das cadeiras.

Fe, Wi e Pa empurram as cadeiras e escondem-se atrás delas.

5'46" a 6'00"

⁶ A independência relativa é caracterizada por sua contra-parte de dependência do objeto, a saber, esconder-se atrás de algo que sirva a esse fim, e por sua contra-parte de independência, no caso, afastar-se do objeto.

Mi: pega a alça do balde de brinquedos, que fica embaixo do berço ao lado das

cadeiras.

Fe: sorri para Pa e Wi e vai para o corredor, vocalizando: "aah!"

Mi: vai para trás das cadeiras, sorrindo para Pa e Wi.

Fe: retorna do corredor e vocaliza "ah".

Fe e Mi olham para a câmera.

6'01" a 6'15"

Mi: esconde-se atrás da cadeira.

Fe: puxa a cadeira.

Mi: empurra mais a cadeira para sair detrás desta. Empurra a cadeira e vai para a parede do corrimão.

Fe: empurra a cadeira e sai detrás dela.

6'16" a 6'30"

Fe: re-empurra a cadeira, escondendo Wi (ao lado dele), e corre para a parede oposta, gritando: "ah!"

Em 23/11, as produções vocais foram mais freqüentes e, algumas delas, dirigidas aos interlocutores, substituindo os índices expressivos, encontrados anteriormente. Em EC_{56(C)}, um dos agentes chegou a formular uma espécie de "pergunta vocal" aos outros dois que, no entanto, não a reconheceram como tal. Isso mostra, mais uma vez, o movimento da criança na direção da linguagem, concebida como instrumento de comunicação e significação.

EC_{56(C)}

23/11/94

2° take Mi: 01;09 Je: 01;08 Wi: 01;08

2:13 (7'51")

(...)

Cllld

46" a 1'00"

Mi: aproxima-se de Wi e Je, abaixa-se, vocaliza "cacaá" e pega a cabeça de um Bambi e uma bonequinha, levanta-se, bate um no outro, vocalizando: "o, ca, cu cácu, cácu", e joga-os na direção do tapete.

1'01" a 1'15"

Mi: volta-se para o balde, abaixa-se novamente e vocaliza para Wi e Je: "a,a?"

Mi: põe a mão dentro do balde.

Wi e Je continuam a remexer o balde.

Je: retira uma casinha e põe-na no chão, verbalizando: "deitchi!"

Wi: observa Je.

Je: retira brinquedos do balde.

Mi: põe a cabeça dentro do balde para retirar brinquedos.

É interessante notar que, nessa sessão, houve um predomínio de episódios com CIII, seja do tipo A, B ou C. Além disso, o número de episódios foi reduzido, já que estes foram mais longos, precisamente porque os sujeitos já foram capazes de, através de uma atividade gestual simbólica (*ideomovimentos*, para Wallon), construir e reconstruir, continuamente, imagens mentais associadas a situações concretas e determinadas (Wallon, Vygotsky). Também foi nessa sessão que as mudanças temáticas internas a CIII se manifestaram mais intensamente (EI_{11(B)}).

EI_{11(B)}

23/11/94

2º take **Wi: 01;08** **Je: 01;08** **Mi: 01;09** **Fe: 01;07**

2:13 (7'51")

2'31" a 2'45"

CIII d

Wi: aproxima-se com um ônibus nas mãos e põe-no sobre o balde. Empurra o ônibus para frente e para trás, verbalizando "a, am, bi".

CIII e

Começa a empurrar o balde.

Wi: inclina o balde, derrubando-o e deixando-o na horizontal.

Wi e **Je** começam a rolar o balde na direção do tapete.

2'46" a 3'00"

Je: ajuda Wi a empurrar o balde.

Recreacionista: (fora do foco) verbaliza: "ee, ei!"

Recreacionista: (fora do foco) verbaliza: "põe lá, lá embaixo!"

Je: olha na direção da recreacionista.

Mi: aproxima-se do balde.

CIII c

Wi: apoia-se no balde, vocalizando: "ô, iêêê!"

Wi: observa Mi e Je.

(...)

5'01" a 5'15"

CIII c

Je: tenta montar "a cavalo" no balde.

Mi: segura o balde por trás de Je, vocalizando: "tacaca".

Mi: vai para trás do balde, apoia-se no

fundo e vocaliza: "pla, pla, pla",

acompanhado de movimento corporal.

Fe: tenta montar no balde atrás de Je.

Mi: afasta uma das mãos para que Fe possa passar uma perna e vocaliza "ca, ca, ca", acompanhado de movimento corporal.

Fe: consegue montar no balde.

Je: olha para a câmera.

Fe: olha para a câmera e dá um sorriso.

Educadora: (fora do foco) verbaliza: "Eta que arte, hein?"

Mi: olha na direção da educadora.

Je: vocaliza "ca, ca, ca", acompanhado de movimento de cabeça, com as mãos sobre a mesa. Olha para a câmera.

5'16" a 5'30"

Mi: rola um pouco o balde.

Fe: quase se desequilibra e vocaliza: "a, a, ih!"

Je: olha para a câmera.

Mi: balança o corpo para a direita e para a esquerda.

Fe: arranha o balde com as mãos e olha para Mi.

Je: parece querer desmontar; olha para a câmera e verbaliza "ca, cai!", apoiando-se na mesa, enquanto põe um dos pés no chão.

Mi: vocaliza "ca, cai, ai!"

Esses dados sugerem que, nesse momento da coleta, os agentes estão mais empenhados em agir conjuntamente, a dois ou a três, para a construção e manutenção de temas. Assim, os atos motores de um agente dirigidos a um objeto são interpretados por seu interlocutor como uma proposta ou mudança de atividade, cuja aceitação é expressa através de atos especulares ou complementares aos do primeiro agente. Ao mesmo tempo, essas atividades temáticas parecem propiciar o surgimento do jogo coletivo verdadeiramente simbólico.

Embora este último não tenha emergido no período da coleta, fica claro que as interações centradas em atividades temáticas, aqui descritas, são a base para a construção do jogo simbólico partilhado.

BREVE SÍNTESE SOBRE OS CONSTITUINTES DOS EPISÓDIOS INTERATIVOS

Como o leitor percebeu, os constituintes dos episódios interativos mostraram-se como cinco contextos diversos, mas igualmente importantes para o processo de construção da linguagem dos sujeitos da pesquisa, no período analisado.

Ao contrário do que se poderia supor, esses contextos interacionais não se relacionaram hierarquicamente. Todos eles surgiram de forma mais ou menos simultânea no corpus, diferenciando-se, porém, nos aspectos de sua estruturação e evolução interna, assim como na sua articulação mútua. Isso se deve ao fato de que cada constituinte pressupõe diferentes formas de interação dos sujeitos com o mundo físico e social, também refletidas na organização das diferentes modalidades de interação.

Assim, CI (interação por contato físico sem papel mediador do objeto) apresentou-se, principalmente, como um elemento detonador ou de continuidade de episódios, em que as produções vocais cumprem, apenas, um papel de apoio. Nesse contexto, predominaram as modalidades interativas especulares diferidas e complementares no nível motor. Esse constituinte também engendrou a assunção de papéis sociais ligados a situações de consolo ou agressão.

CII (interação centrada no objeto), por sua vez, constituiu-se num contexto onde o objeto determina a atividade dos sujeitos em várias direções.

Na subclasse 1 (CII1 - interação centrada na disputa pela posse do objeto), a atividade inicial dos parceiros é realizada diretamente sobre os objetos, passando por um momento em que seus atos motores ganham um estatuto de referência aos objetos e, por fim, são parcialmente substituídos pela linguagem, sob forma de unidades dêiticas e algumas unidades lexicais, que favorecem a partilha de um objetivo comum. Esse constituinte envolve portanto, todos os tipos de modalidade interativa, tanto no nível motor como no nível das produções vocais.

A subclasse 2 (CII2 - interação centrada na troca de objetos) constituiu-se num contexto onde, pelo menos, um dos sujeitos é obrigado a tomar posições, revelando suas capacidades iniciais de representação do outro. Isso implica que esse tipo de interação é sustentado por uma modalidade complementar ou recíproca, mesmo que somente no nível motor. Entre coetâneos ou sujeitos de idades diferentes, a oferta de objetos revelou uma intenção de consolo para amenizar a sensação de desconforto do parceiro. Por outro lado, na interação de sujeitos mais velhos com mais novos, CII2 também foi instaurado como um jogo de dar-e-tomar, dirigido pelos primeiros. Nesse constituinte, as produções vocais foram escassas, em geral, produzidas pelos sujeitos mais velhos para enfatizar a participação dos mais novos.

Finalmente, a subclasse 3 (CII3 - interação centrada no objeto sem sua posse) tem, como centro da atividade, um objeto inacessível aos interlocutores, que, por essa razão, possibilita a construção de “diálogos gestuais” em torno do mesmo, promovendo uma considerável circulação de sentidos. Nesse âmbito, todos os tipos de modalidade interativa no nível motor fazem parte de uma tentativa consensual dos parceiros, havendo um predomínio de toques e trocas de olhar. Dada a ambigüidade do nível motor, os sujeitos buscam, algumas vezes, no verbal a precisão da significação de suas ações para a construção de um tema.

A última classe de constituintes, CIII (interação centrada numa atividade temática), é aquela que mais suporte oferece para a emergência do jogo simbólico. Inicialmente assentado numa modalidade interativa especular no nível motor, esse constituinte passa por uma atividade paralela dos sujeitos, direcionando-se, pouco a pouco, para uma atividade partilhada e recíproca sobre um mesmo objeto, em que o objetivo comum é a utilização daquele enquanto possibilidades de uso, cada vez mais independentes de suas características físicas e, portanto, mais culturalmente determinadas. Apresentando-se, no final da coleta, em episódios longos, CIII caracterizou-se pela busca conjunta de unidades temáticas, principalmente ao nível motor, embora produções vocais eventuais acompanhem a atividade como um todo.

Antes de aprofundar as relações entre os diferentes contextos, suas respectivas modalidades de interação e a emergência da linguagem, cabe aqui um comentário sobre a importância da maturação orgânica e neurológica para a evolução dos cinco constituintes. Não podendo ser vista como o único fator determinante para o desenvolvimento cognitivo e comunicativo do sujeito, essa dimensão não deve ser, por outro lado, desconsiderada. São visíveis, na análise de cada um dos constituintes, os efeitos que um deslocamento mais ágil no espaço, assim como o refinamento das habilidades motoras gerais imprimem, nas interações dos sujeitos, ao longo do período da coleta.

A esse respeito, Wallon (1941) identifica na atividade muscular duas funções básicas: a postural, ou tônica, que é o substrato da cinética (movimento) ou clônica. Para o autor, a maturação neurológica modifica continuamente a atividade muscular do ser humano que, de uma imobilidade inicial, passa por diferentes graus de mobilidade, até inibi-la em favor da atividade mental. Essa evolução reflete-se nas diferentes maneiras do sujeito interagir com o mundo, ao longo de seu desenvolvimento. É em razão disso que, considerando o papel constitutivo da interação social para o desenvolvimento infantil, Wallon atribuiu uma importância grande aos movimentos expressivos-emocionais (cuja interpretação parte do outro), aos gestos instrumentais, formas exploratórias iniciais (olhar, tocar, pegar, andar, correr, etc.), e à transformação dessas em movimentos veiculadores de imagens ou ideomovimentos (projeção de imagens em atos motores) durante o período sensório-motor, antes da atividade simbólica propriamente dita, marcada pela imitação e de sua transição para a atividade semiótica.

No período de desenvolvimento analisado nesta pesquisa, é dentro do contexto maior do movimento e de suas transformações que as diferentes modalidades de interação, que subjazem a todos os constituintes, constróem-se. Estruturando-se evolutivamente como Camaioni (1980) e de Lemos (1982; 1989) as descreveram, é importante perceber que há contextos interativos (a maioria) que podem configurar-se a partir das formas mais elementares de interação, como é o caso da especularidade contemporânea no nível motor, e há aqueles que

pressupõem um formato dialógico mais definido, onde é exigida, no mínimo, uma complementaridade de papéis, mesmo que no nível motor (CII2).

É possível depreender daí que, apesar da evolução das modalidades interativas seguir um mesmo padrão de complexidade em todos os constituintes, ela não é paralela. Numa inter-relação permanente com o conteúdo interno a cada constituinte, tanto este como as modalidades interativas que lhe subjazem complexificam-se gradualmente, num ritmo próprio, transformando, pouco a pouco, movimentos expressivos-emocionais em movimentos instrumentais que, finalmente, atingem o status de movimentos simbólicos. O que é comum a todos os constituintes, como o leitor teve a oportunidade de examinar, é um aumento gradativo do número de turnos e o conseqüente prolongamento da interação, à medida que as coordenações entre as ações dos sujeitos vão se harmonizando.

A partir destas considerações, é que, aos olhos da pesquisadora, pode ser respondida a pergunta elaborada no capítulo 6 sobre uma possível transformação de atos motores singulares em atos motores coordenados, não respondida, naquele momento, em função de uma inconsistência de dados. Pôde ser observado no capítulo atual, como foi, constantemente, enfatizado durante a discussão de cada constituinte, um processo gradual de coordenação de ações, apontado por Piaget, em sua pesquisa sobre o desenvolvimento da criança, como fundamental para seu desenvolvimento cognitivo (e comunicativo, numa relação dialética, no entender da pesquisadora). Entretanto, os dados apresentados deixaram ver, confirmando a hipótese aventada na discussão realizada no capítulo 6, que, ao contrário do que pensava Piaget, os “*mecanismos*” de coordenação de ações não dependem unicamente da interação, cada vez mais elaborada, do sujeito com o mundo físico. Como ressaltaram Wallon e Vygotsky, o processo de coordenação de ações é essencial para a construção do conhecimento, mas este é resultado de uma trama de coordenações de ações intersubjetivas.

Diferentemente das interações adulto-criança, as interações criança-criança, tema deste trabalho, desenvolvem-se através de uma trama de coordenações de ações intersubjetivas **concretas**, em que a linguagem está

presente, ainda numa forma virtual, isto é, como traços de um mundo sócio-lingüísticamente determinado, no qual a criança está imersa.

Ao mesmo tempo em que a linguagem envolve o sujeito na sua interação com o mundo físico e social, as formas de sua apropriação diferem segundo o contexto interacional.

Quando o interlocutor é um adulto (de Lemos, 1982; 1989), este último recorta, **lingüísticamente**, os atos motores e primeiras produções vocais da criança, procurando transformá-las em ações com sentido e intencionalidade (Bronckart, 1996a; 1997).

Quando o interlocutor é um coetâneo, atos motores e produções vocais são recortados e os sentidos negociados, a princípio, no plano concreto da situação interacional em curso. O alçamento à linguagem dá-se, portanto, no encontro de duas necessidades: a de solucionar, conjuntamente, as ambigüidades e limitações de uma interação calcada num mundo concreto e a de vencer as pressões de um meio social semioticamente organizado, onnipresente.

Nesse sentido, os objetos cumprem um papel essencial, na medida que a trama da coordenação das ações intersubjetivas, como mostrou a análise dos constituintes CII (interação centrada no objeto) e CIII (interação centrada numa atividade temática) é, em grande parte, construída sobre ou a partir deles.

Nesse ponto, faz-se necessário, portanto, re-inserir a pergunta, anteriormente formulada, a respeito do papel do objeto na atividade motora do sujeito (capítulo 6).

Embora não faça parte dos objetivos deste trabalho analisar as formas de interação dos sujeitos com os objetos, é preciso ressaltar que estes se revelaram essenciais para a construção das práticas interativas dos mesmos. Sem negar o valor das interações por contato físico sem papel mediador do objeto, são os constituintes que se desenvolvem sobre ou a partir de objetos que se configuram

como um lugar que propicia aos sujeitos a inter-coordenação de suas ações dirigidas aos objetos. Isto equivale a dizer que, além dos objetos, por si sós, constituírem-se num suporte para a coordenação das ações intrasubjetivas, como forma de acesso ao mundo, são estes mesmos objetos que permearão a interação do sujeito com o outro.

Sustentadas concretamente pelos objetos, as práticas interativas entre crianças pequenas ficam limitadas, ao nível da construção de significações, e conduzem, gradualmente, às formas iniciais da função semiótica, marcadas pelo uso mais intenso de produções vocais, que vão desde vocalizações e gritos até unidades dêiticas e lexicais.

Isso remete e responde a uma outra questão anterior, aquela sobre o papel do objeto junto às produções vocais (capítulo 7) dos sujeitos. Confirmando os dados da análise quantitativa dessas produções, realizada no capítulo 7, a análise atual mostra que os objetos, realmente, favorecem a emergência das primeiras produções vocais, principalmente daquelas dirigidas ao outro. Complexificando-se à medida que os atos motores dirigidos ao objeto e ao outro geram dificuldades quanto ao estabelecimento de um acordo, as produções vocais aparecem como um recurso mais eficiente para a construção de uma significação mais estável, resultado da história das interações do grupo de sujeitos. Fundindo-se, a princípio, ao movimento, vocalizações e gritos vão tomando a forma de unidades mais subordinadas ao funcionamento da língua e, portanto, mais dissociadas dos objetos e contextualizadas na situação interativa. Entretanto, o número de produções vocais é ainda bastante restrito, não permitindo um estudo mais aprofundado das condições de sua emergência e evolução em cada constituinte. Possivelmente, essa análise seria mais frutífera, se o período da coleta fosse mais extenso.

Finalizadas essas considerações, é preciso lembrar que, assim como os cinco constituintes analisados foram a sede de um processo gradual de coordenações de ações intra e intersubjetivas, a sede maior para a ocorrência e o gradual encadeamento desses constituintes foram os episódios interativos.

No capítulo seguinte, serão discutidas as características mais importantes dos diferentes tipos de episódios interativos, no intuito de prover um fechamento para essa parte da análise desta pesquisa.

CAPÍTULO 10

O FUNCIONAMENTO DOS EPISÓDIOS INTERATIVOS

Como o leitor deve estar lembrado, no capítulo 8, os episódios interativos foram, pela primeira vez, apresentados, sendo organizados de acordo com alguns critérios. Numa primeira instância, eles foram categorizados em: **episódio potencial, episódio potencial de interferência, episódio de interferência e episódio consolidado**. Numa segunda instância, eles foram categorizados¹ quanto ao número de constituintes em: A – Episódio com um constituinte; B – Episódio com encadeamento de constituintes e C – Episódio com um constituinte da classe III com mudança interna de tema.

No capítulo atual, esses mesmos episódios serão analisados, qualitativamente, de um ponto de vista estrutural, a fim de serem evidenciadas suas características intrínsecas.

Para alcançar esse objetivo, foi necessário, no entanto, recorrer, num primeiro momento, a alguns quadros quantitativos, que permitissem uma teorização inicial em torno dos dados obtidos. Com base nas classificações acima, esses quadros foram elaborados para uma visualização do nível de ocorrência e da evolução longitudinal dos tipos de episódios encontrados.

Assim, o **Quadro 1**, a seguir, mostra que, dentre os episódios interativos, houve uma predominância de episódios consolidados (EC) (60%), seguida de episódios potenciais (EP) (22,85%), de episódios de interferência (EI) (12,38%) e, finalmente, de episódios potenciais de interferência (EPI) (4,67%). Ao mesmo tempo, é possível observar que os episódios consolidados do tipo A (episódios interativos com um constituinte) foram os mais significativos, representando 40,95% dos episódios interativos, contra 7,61% dos episódios de interferência do mesmo tipo. Somados os episódios interativos do tipo A, estes perfizeram um total de 48,56%. Os episódios do tipo B (episódios interativos com encadeamento de constituintes) vieram logo em seguida, com 17,14% nos episódios consolidados e 4,76% nos de interferência, totalizando 21,9% dos episódios

¹ Vide capítulo 8 para definições dos diferentes tipos de episódios encontrados.

interativos. Por fim, os episódios do tipo C (episódios interativos com um constituinte da classe III com mudança interna de tema) representaram, apenas, 1,9% dos episódios interativos, todos concentrados nos episódios consolidados.

Quadro 1

EPISÓDIOS INTERATIVOS								
EC			EI			EP	EPI	TOTAL
A	B	C	A	B	C			
43 (40,95%)	18 (17,14%)	2 (1,9%)	8 (7,61%)	5 (4,76%)	-			
63 (60%)			13 (12,38%)			24 (22,85%)	5 (4,76%)	105 (100%)

Por outro lado, comparando-se a porcentagem de episódios dos tipos A, B e C, no conjunto dos episódios consolidados e no dos episódios de interferência, foi verificado que sua proporção é bastante semelhante, como atesta o **Quadro 2**, a seguir.

Quadro 2

COMPARAÇÃO DOS EPISÓDIOS INTERATIVOS CONSOLIDADOS E DE INTERFERÊNCIA					
EC			EI		
A	B	C	A	B	C
43 (68,25%)	18 (28,57%)	2 (3,17%)	8 (61,53%)	5 (38,46%)	-
63 (100%)			13 (100%)		

A partir dos dados apresentados nestes dois quadros, torna-se viável a hipótese de que existe uma hierarquia entre os episódios consolidados (EC), potenciais (EP), de interferência (EI) e potenciais de interferência (EPI), nessa ordem, paralela a uma hierarquia entre os episódios do tipo A, B e C, também nessa ordem, não ocorrendo diferenças significativas na proporção destes últimos nos episódios consolidados e nos de interferência.

Acompanhando a evolução geral dos episódios interativos ao longo do *corpus*, retratada no **Quadro 3**, essa hipótese fica mais fortalecida. Nele, é possível

observar que os episódios consolidados do tipo A (com um constituinte) emergiram já no início da coleta, sendo que os do tipo B e C apareceram no meio e no final, respectivamente. Os episódios de interferência seguiram o mesmo curso que os anteriores, com a importante defasagem de três meses. Os episódios potenciais foram constantes durante todo o período da coleta e os potenciais de interferência só estiveram presentes nas sessões de 14/09 e 05/10.

Quadro 3

EVOLUÇÃO GERAL DOS EPISÓDIOS INTERATIVOS NO CORPUS									
		11.05	29.06	10.08	14.09	05.10	26.10	23.11	TOTAL
EC	A	3	4	11	9	5	9	2	43
	B	-	-	2	3	5	7	1	18
	C	-	-	-	-	-	1	1	2
TOT. EC		3	4	13	12	10	17	4	63
EI	A	-	-	5	1	2	-	-	8
	B	-	-	-	-	3	1	1	5
	C	-	-	-	-	-	-	-	-
TOT. EI		-	-	5	1	5	1	1	13
TOT. EP		1	2	6	3	7	3	2	24
TOT. EPI		-	-	-	2	3	-	-	5
TOTAL		4	6	24	18	25	21	7	105

Do mesmo modo, o **Quadro 4** revela que também os episódios do tipo B complexificaram-se ao longo da coleta. Constituindo-se, durante quase todo o período analisado, de dois constituintes, emergiram, nas três últimas sessões, ECB (episódios consolidados do tipo B) com três constituintes. Num movimento análogo, embora mais tardio, EIB (episódios de interferência do tipo B) com dois constituintes surgiram, apenas, nas sessões finais da coleta e aqueles com três constituintes são praticamente inexistentes (apenas um na última sessão).

Quadro 4

EVOLUÇÃO DOS EPISÓDIOS INTERATIVOS DO TIPO B NO CORPUS									
Número de EB c/		11.05	29.06	10.08	14.09	05.10	26.10	23.11	TOTAL
EC	2 const.	-	-	2	3	2	4	-	11

EVOLUÇÃO DOS EPISÓDIOS INTERATIVOS DO TIPO B NO CORPUS								
Número de EB c/	11.05	29.06	10.08	14.09	05.10	26.10	23.11	TOTAL
3 ou + const.	-	-	-	-	3	3	1	7
TOT. EC	-	-	2	3	5	7	1	18
EI	2 const.	-	-	-	3	1	-	4
	3 ou + const.	-	-	-	-	-	1	1
TOT. EI	-	-	-	-	3	1	1	5
TOTAL	-	-	2	3	8	8	2	23

Esses resultados parecem mostrar, portanto, que a emergência de uma atividade comum entre parceiros segue níveis de complexidade quanto à estruturação dessa atividade, possivelmente, no que se refere à coordenação das ações que a compõem.

Como já foi visto no capítulo anterior, os primeiros processos de coordenações de ações intra e inter-subjetivas tiveram lugar no interior de cada um dos cinco constituintes encontrados nos episódios interativos, passando, na sua evolução ao longo do *corpus*, por um momento em que essas coordenações extrapolam o constituinte-sede e promovem seu encadeamento com um novo constituinte.

Nesse sentido, a construção de um episódio consolidado do tipo A (EC_(A)) depende, unicamente, dos processos de coordenação das ações dos sujeitos, desenvolvidos no interior de um constituinte que, em última instância, é o próprio episódio. Isto quer dizer que, ao nível das modalidades interativas requeridas, ações especulares e/ou complementares são suficientes para manter e dar continuidade ao episódio.

Exemplo 1 – EC_(A)

EC_{7(A)} = CII3

29/06/94

4^o take Cri: 01;06 Eme: 01;06 Mi: 01;04

3:10

(1'06")

(**Cri**, **Eme** e **Mi** estão no jardim externo da creche; **Cri** está em pé e **Eme** e **Mi** estão sentados sobre um colchão.)

15" a 30"

Cri: senta-se sobre o colchão, onde estão Eme e Mi, e aponta para cima.

Eme: olha para a direção apontada por Cri.

30" a 45"

Cri: olha para trás, na direção de Mi, e aponta, novamente, para cima.

Mi: aponta para cima.

Cri: olha para cima.

(não foi possível identificar o que era apontado pelos sujeitos)

O mesmo já não ocorre para os episódios consolidados do tipo B (EC_(B)). Nestes, faz-se necessária, além da capacidade de imitar e complementar a ação do outro, a capacidade de **tomar posições** em virtude da ação do outro, ou seja, de assumir papéis reversíveis. Como já foi visto, na interação entre crianças de menos de dois anos, essa capacidade revela-se quando a criança começa a atribuir intenções à ação da outra criança, representando-as a partir de elementos contextuais daquele momento interativo específico. Nesse momento, ela pode orientar e re-orientar suas ações de acordo com as ações do outro, isto é, modificar e acatar modificações na atividade conjunta. É na recorrência dessas práticas interativas que a capacidade representativa (prática) vai podendo ser desvinculada daquelas e transformada em representação mental (simbólica).

O encadeamento gradual de constituintes parece ser, portanto, um reflexo do desenvolvimento da capacidade de representar o outro e talvez seja por esta razão, que, em geral, EC_(B) com dois constituintes ocorreram no *corpus* somente a partir da metade da coleta e aqueles com três ou mais constituintes, apenas nas três últimas sessões analisadas. Os dois exemplos abaixo auxiliam o leitor a detectar essas mudanças.

Exemplo 2 - EC_(B) com dois constituintes

EC_{27(B)}

14/09/94

3º take Je: 01;06 Wi: 01;05 Mi: 01;07

3:49 (2'34")

1'01" a 1'15"

(Estão perto da porta: **Je**, com dois trevos, **Wi**, com um trenzinho, e **Mi**, que se encaminha para a sala, também com um trenzinho)

CI

Je: desequilibra-se e bate os trevos na cabeça de **Mi**.

Je: bate os trevos, duas vezes, na cabeça de **Wi**.

CII2

Je: dá um trevo para **Wi**.

1'16" a 1'30"

Je: dá seu outro trevo para **Wi** e vocaliza: "gá"; sai batendo palmas em direção ao carrinho de **Mo**, na sala.

Mi: anda na direção da sala.

Wi: esboça um choro, pondo o dorso da mão sobre o rosto.

Wi: desfaz a cara de choro e bate o trevo em seu trenzinho.

Wi: vai até o carrinho de **Mo**.

Exemplo 3 - EC_(B) com três constituintes

EC_{54(B)}

26/10/94

2º take

2:01 (12"45")

11'46" a 12'00"

(**Wi** e **Fe** estão dentro de suas caixas. **Je** está próxima a eles e **Mi**, também, ao lado de sua caixa)

CIIIg

Wi: bate as mãos em sua caixa e verbaliza: "am, am, am".

12'01" a 12'15"

Mi: imita **Wi**: "am, am, am".

Mi: continua a verbalizar "am, am", empurrando sua caixa.

Fe: verbaliza: "am, am".

Mi: dirige sua caixa para a de **Wi**, encostando-a nela.

Wi: sai de sua caixa e cai no chão.

Mi: empurra sua caixa para os berços, verbalizando: "am, am".

Fe: continua a verbalizar: "am, am".

Je: toca na caixa de **Fe** e segura sua lateral.

12'16" a 12'30"

CII1

Wi: vai até **Fe** e tenta puxar sua caixa.

Fe: grita e bate na mão de **Je**, que continua segurando a lateral da caixa.

12'31" a 12'45"

Fe: tenta sair da caixa.

CIII f

Je e **Wi** ajudam **Fe** a sair da caixa.

Fe: choraminga.

Educadora: aproxima-se de **Fe** e ajuda-o.

Resultado de uma complexificação de uma rede de ações intersubjetivas, construídas na história das interações dos sujeitos da pesquisa, EC_(B) preparam o “terreno”, por assim dizer, para a emergência de episódios, estrutural e semanticamente, ainda mais complexos: os episódios consolidados do tipo C (EC_(C) - episódios com um constituinte da classe III com mudança interna de tema).

EC_(C), como pôde ser detectado no **Quadro 3**, são episódios que começaram a surgir no *corpus*, apenas nas duas últimas sessões analisadas. À semelhança de EC_(B), EC_(C) também se caracterizam pelo estabelecimento de mudanças na atividade conjunta dos sujeitos. Entretanto, de acordo com o que já foi comentado no capítulo anterior, essas mudanças estão relacionadas à intercoordenação das ações dos sujeitos para a configuração de **temas**.

A noção de **tema** remete necessariamente a uma outra, a de **enredo**, que, por sua vez, reporta-se à de **jogo**. Segundo Wittgenstein (1953), para compor um jogo são necessários participantes, atividades e objetos. Nessa mesma direção, Bruner (1975; 1983) ressalta, ainda, o caráter dialógico (de partilha) do jogo, que implica na construção de regras.

Admitindo que esses dois pontos de vista sejam complementares, a atividade que envolve mudança de temas, organizada no interior de EC_(C), poderia ser interpretada como o início de uma modalidade de jogo. Jogo este, ainda incipiente, pois estritamente apoiado na situação concreta em que se desenvolve. Nesse sentido, o que diferencia EC_(C) de EC_(B) é o fato de que os primeiros são fruto de coordenações intersubjetivas de ações para a construção de regras e distribuição de papéis no interior de **brincadeiras** (no início, exploratórias) associadas a objetos concretos, em torno dos quais estas se organizam (Oliveira, 1988).

Em termos interacionais, isso implica, naturalmente, na capacidade de propor, não só ações, mas ações que contribuam para a construção de temas, e de, além disso, aceitar as modificações temáticas, eventualmente, impressas pelo outro à atividade em curso, em prol de sua manutenção. Assim, a atividade conjunta dos sujeitos vai sendo gerenciada, a partir de orientações e re-orientações da ação dos sujeitos, sempre no plano temático, isto é, no plano das significações atribuíveis aos objetos. Como observado em CIII (capítulo 9), a construção de uma atividade conjunta em torno de um único tema (EC_(A)) já contém, em si, um alto grau de complexidade para os sujeitos da faixa etária analisada nesta pesquisa. Compartilhar e inter-coordenar um conjunto de ações temáticas diversas é, portanto, ainda mais complexo.

Para Vygotsky (1934), a possibilidade de brincar com os objetos implica que o pensamento está separado destes e que a ação emerge das idéias e não dos objetos. O autor comenta que a ação regida por regras tem sua gênese nas idéias e não nos objetos e que *“isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado”* (idem: 128).

Tudo isso, adicionado à ausência, no *corpus* como um todo e, principalmente, em EC_(C), de uma atividade de linguagem mais constituída, fundamental para a organização e estabilização de significações partilhadas (Vygotsky, 1936), faz com que o número desses episódios seja extremamente reduzido (apenas dois) e que seu surgimento seja bastante tardio.

A partir daí, a hipótese que pode ser formulada é a de que as formas rudimentares de jogo temático encontradas no *corpus* sejam a base de um futuro jogo simbólico partilhado que, constituindo-se gradativamente através da linguagem, ganhará, mais adiante, o estatuto de jogo de linguagem.

Abaixo, o **Exemplo 4** retrata a discussão que acaba de ser feita.

Exemplo 4 – EC_(C)

EC38(c)

26/10/94

1º take **Wi:** 01;07 **Fe:** 01;06

1:59 (1' 15")

0" a 15"

CIIIe

(**Wi** e **Fe** empurram uma caixa de papelão, ao lado dos berços, em direção às janelas)

Wi: empurra a caixa de papelão.

Fe: puxa a caixa.

Wi: vocaliza "êêê", olhando para a câmara.

16" a 30"

Fe: começa a empurrar a caixa na direção do armário.

Wi: continua a olhar para a câmara, andando para trás, puxando a caixa.

CIIIc

Fe: pára, senta-se e abre uma aba da caixa, que estava voltada para dentro.

Wi: ajuda Fe e tenta abrir a aba oposta.

Fe: ajuda Wi, mas os dois não conseguem abrir a aba oposta.

31" a 45"

Fe: levanta-se e fecha a primeira aba.

Wi: termina de fechar a primeira aba.

CIIIe

Fe: recomeça a empurrar a caixa.

Wi: puxa a caixa para baixo do 2º berço.

Fe: ajoelha-se e empurra a caixa até a parede.

46" a 1'00"

Fe: vira-se para trás e pega uma lata sobre o chão e põe-na dentro da caixa. Puxa e empurra a caixa, que levanta um de seus lados.

Wi: (em pé) levanta este lado da caixa, repetidas vezes (intencionalmente).

Fe: pega uma "nave espacial" do chão e põe-na na caixa.

No próximo item, será dada continuidade à discussão sobre as características intrínsecas dos episódios interativos, desta vez, no âmbito dos episódios potenciais.

O CONJUNTO DOS EPISÓDIOS POTENCIAIS

Os episódios potenciais (EP), tais como foram definidos no capítulo 8, são aqueles que se constituem numa proposta de interação, muitas vezes casual,

que não é continuada, em função da não aceitação do parceiro ou desistência do próprio sujeito, que pode se voltar para uma atividade individual ou para um episódio desenvolvido por outros sujeitos. Esse primeiro tipo de episódio potencial assemelha-se ao que Camaioni (1980) chamou de interações falhas (o destinatário não responde ao emissor, mesmo que respeitados os pré-requisitos de proximidade no espaço e direção do olhar), comentadas no capítulo 2.

Como também já foi colocado, além dos EP, foram encontrados episódios potenciais de interferência (EPI), configurados, também, pela interferência de um sujeito num episódio em curso, onde outros agentes interagem, com a diferença de que a proposta desse sujeito não é incorporada pelos interlocutores.

Os dados do *corpus* mostraram que dos 24 EP encontrados, 66,66% foram exemplos de não aceitação do parceiro e somente 8,33% foram exemplos de desistência do sujeito que inicia a interação. O restante dos EP foram seguidos de um EC com um constituinte distinto (8,33%), ou da interferência de alguém, criança ou adulto, na interação (16,66%). O **Quadro 5** espelha esses resultados.

Quadro 5

EPISÓDIOS POTENCIAIS (EP)		
Não aceitação	16	66,66%
Interferência	4	16,66%
Desistência	2	8,33%
Seguido de EC com constituinte distinto	2	8,33%
TOTAL	24	100%

Diferentemente dos achados de Camaioni (*idem*), não houve interações inadequadas (emissor não respeita um ou dois dos pré-requisitos para a interação ou o destinatário está absorto numa atividade individual).

Ao longo de todo o *corpus*, a não aceitação da proposta de interação de um sujeito pelo parceiro foi expressa, em geral, pela ausência de reação ou resposta, e, poucas vezes, por um movimento de afastamento. EP₄ e EP₅ são exemplos disso.

EP₄

10/08/94

1º take Na: 01;00 Je: 01;04

3:07 (4'17")

1'31" a 1'45"

(Je está sentada no chão)

Na: aproxima-se de Je, engatinhando.

1'46" a 2'00"

Na: senta-se de costas para a câmera.

Je: segue-a, também engatinhando.

Je: encontra uma boneca no chão e pega-a.

EP₅

10/08/94

1º take Wi: 01;04 Ale: 01;07

3:07 (4'17")

2'01" a 2'15"

(Wi está próximo à câmera, com uma corneta na mão, e Ale está próximo da porta)

Wi: vocaliza: "ee!" e sinaliza para Ale um gesto de convite com a mão com a palma virada para baixo.

Wi: engatinha em direção a Ale.

Ale: anda em direção a Wi para pegar uma argola no chão. Abaixa-se e pega-a.

Ale: levanta-se e vai em direção à porta.

Os dois EP (EP₂, EP₂₀) em que houve desistência da parte do sujeito que os propôs, ambos iniciados por produções vocais, são, no entanto, diferentes. No primeiro deles, ocorrido na sessão de 29/06, o proponente não aguarda o turno do interlocutor e no segundo (26/10), aquele não dá continuidade à interação, apesar do turno especular de seu interlocutor.

EP₂

29/06/94

1º take Ga: 01;03 Ja: 01;01

2:54 (0'23")

0" a 15"

(Ga está entre o segundo e terceiro berços e Ja está dentro do segundo berço)

Ga: dirige-se aos berços e coloca-se entre eles. Olha para Ja e vocaliza para

ela: "ãpalaá, aiá"; logo em seguida olha para a câmera.

(fim do take)

EP₂₀

26/10/94

2º take **Wi: 01;07** **Mi: 01;08**

2:01 (12'45")

16" a 30"

Wi: dirige-se para Fe, que brinca com uma caixa.

Mi: (sobre o tapete, próximo às janelas) brincando de tampar um pote, olha para Wi, verbalizando: "*bi, bi, bi*".

Wi: (sem ser focalizado) vocaliza: "*eiii, bibi, bi*"

Esses dados parecem sugerir que, mesmo que o parceiro seja contingente à proposta de um agente, essa condição nem sempre é suficiente para a continuidade da interação. Na idade precoce dos sujeitos desta pesquisa, o foco de interesse dos mesmos é muito variável, sua atenção dirigindo-se, facilmente, a outros eventos concomitantes. Isto não os impede porém, de, algumas vezes, perseverarem em seu objetivo ou na sua "intenção" de interagir.

Os dois EP (EP₃ e EP₁₁) que se seguiram de um EC com um constituinte distinto demonstram que a proposta não aceita de um sujeito, também, pode sofrer modificações, em função da ação do outro.

EP₃

29/06/94

7º take **Wi2: 01;06** **Cri: 01;06**

3:18 (1'24")

0" a 15"

(**Cri** está sentado sobre o colchão à frente, em meio às crianças, com um livro nas mãos e **Wi2** está na sua frente sobre a grama)

Wi2: aponta figuras no livro e verbaliza em tom baixo: "*ó nenem, nenene*"

16" a 30"

Cri: manuseia o livro sem olhar para Wi2.

Wi2: aponta novamente figuras no livro.

Cri: tenta abrir o livro.

EC_{8(A)} = CII1

Wi2: tenta pegar o livro.

Cri: afasta o livro de WI2.

Recreacionista: "não!"

Wi2: olha para a recreacionista.

EP₁₁

14/09/94

2º take **Je: 01;06** **Fe: 01;04** **Mi: 01;07**

3:40 (6'12")

0" a 15"

(**Fe** e **Mi**, com seu xale, estão deitados no colchão, próximos ao armário. **Je** está sentada sobre o tapete, ao lado de **Fe**, com uma lata de leite em pó nas mãos)

Je: rola a lata sobre o tapete.

Fe: olha para a lata e depois para **Mi**, apontando para ele.

Je: olha na direção de **Mo**, que chora (fora do foco).

Mi: ajeita-se sobre o colchão.

EC_{21(A)} = CI

16" a 30"

Fe: encosta na mão de **Je**.

Je: passa, repetidas vezes, a lata na barriga de **Fe** e pára.

Fe: vocaliza: "a", batendo na mão de **Je**.

Finalmente, é preciso fazer uma distinção entre EP em que houve algum tipo de interferência da parte de um adulto ou de outra criança. No primeiro caso, o adulto comparece para auxiliar a criança, ou para iniciar uma atividade diversa (EP₁₉). No segundo caso, a interferência de um outro sujeito faz nascer um EI (EP₆) ou um EPI. Este último será analisado mais detalhadamente após a apresentação de EP₁₉ e EP₆.

EP₁₉

05/10/94

1º take (único) **Mi: 01;07** **Fe: 01;04**

2:38 (16'23")

13'46" a 14'00"

(**Mi** chega do corredor, vindo do banho, e **Fe** tem uma bola nas mãos)

Mi: pega a bola de **Fe**.

Educadora: chama **Fe**.

Fe: olha para a educadora.

14'01" a 14'15"

Mi: fica parado, segurando a bola com uma das mãos, olha para **Fe**, vira-se para a câmera e vai para o tapete.

Fe: vai para o banho.

EP₆

10/08/94

5^o take Mi: 01;07 Ga: 01;05

3:20 (2'52")

0" a 15"

(Perto da porta estão **Mi** e **Ga**)

Mi: sai correndo na direção da sala, com uma bola nas mãos, e alcança as janelas.

Ga: vai atrás de **Mi**.

16" a 30"

EI_{1(A)} = CII1

Mi: tenta pegar a bola de **Wi**, mas a bola cai no chão.

EC_{11(A)} = CI

31" a 45"

Mi: anda na direção oposta às janelas, verbalizando: "pépé, pépé, pépé". Encosta-se no armário com sua bola nas mãos.

Ga: vira-se para o lado e vê **Wi**.

Wi: (com uma bola nas mãos) esbarra em **Ga** e aproxima-se de **Mi**.

Wi: abaixa-se para pegar a bola.

Ga: aproxima-se de **Mi**, tocando em seu ombro.

EPI apareceram, apenas, em duas das sessões analisadas, dois em 14/09 e três em 05/10, ou seja, mais no final da coleta. Seu número não foi, portanto, significativo, o que não impede alguns comentários a seu respeito.

Assim como EI, que apareceram no *corpus* somente a partir da metade da coleta, EPI configuram-se como propostas intencionais de **mudança** de constituinte de um episódio em curso, do qual o sujeito ainda não participa, mas, aparentemente, deseja participar. Entretanto, contrariamente ao que ocorre em EI, os interlocutores não aceitam ou não reagem à modificação proposta, o que ocasiona a ruptura do episódio.

Seguem, abaixo, dois exemplos de EPI, que ilustram melhor o que foi comentado.

EPI₂

14/09/94

2^o take Je: 01;06 Wi: 01;05 Fe: 01;04 Mi: 01;07

3:40 (6'12")

3'31"a 3'45"

(**Wi** está sentado na frente de **Fe**, de costas para este, ambos embaixo do primeiro berço)

EC24a(A) = CII1

Mi: engatinha até **Wi** e **Fe** e tenta pegar o trezinho de **Wi**.

Wi: engatinha, empurrando o trezinho, sem se afastar de **Mi** e **Fe**.

EPI₂

3'46"a 4'00"

Je: aproxima-se e senta-se ao lado de **Wi**, **Fe** e **Mi**, sorrindo para eles.

4'01" a 4'15"

Je: passa por cima de **Wi** e senta-se entre **Mi** e **Fe**.

EC24b(A) = CII1

Wi: puxa a camiseta de **Mi**.

Mi: olha para **E**, que se aproxima com **Na**.

EPI₅

05/10/94

1º take (único)

Pa: 01;01

Mi: 01;07

(...)

6'31" a 6'45"

EC34b(A) = CIIIg

Mi: volta correndo do corredor para as cadeiras.

Wi: esconde-se atrás das cadeiras.

EPI₅

Pa: bate o vidro de shampoo em **Mi**.

EC34c(A) = CIIIg

Mi: esconde-se atrás das cadeiras.

Wi: vocaliza "pãpãpã, pãpã" e empurra a cadeira para longe da parede.

Pa: sai detrás da cadeira batendo o vidro de shampoo nesta e vocaliza: "pa!"; vai em direção ao berço.

Na análise desses exemplos, fica claro que um EPI implica, antes de mais nada, na capacidade do sujeito de interferir num episódio em curso. Essa capacidade está diretamente relacionada à capacidade de propor, intencionalmente, uma atividade, implicando na assunção de uma posição de reciprocidade, ou seja, da possibilidade de instaurar o outro como interlocutor (de Lemos, 1982; 1989; Camaioni, 1980) e, ao mesmo tempo, a uma capacidade de distanciamento (diferenciação), que possibilita o reconhecimento de uma atividade em curso, independente do sujeito.

É, provavelmente, por essa razão, que EPI só começaram a aparecer no *corpus* mais no final da coleta, pois eles implicam, necessariamente, num grau considerável de discretização.

Por outro lado, para que essa proposta se transforme numa atividade partilhada é necessária a sua incorporação pelo(s) parceiro(s), o que gerará os já mencionados, episódios de interferência (EI), que serão analisados no item seguinte.

OS EPISÓDIOS DE INTERFERÊNCIA

De acordo com sua definição, os episódios de interferência (EI) são aqueles caracterizados pela intervenção externa de um sujeito, que gera a ruptura de um episódio em curso, com uma conseqüente alteração de constituinte.

Constituindo 12,38% do total de episódios interativos encontrados no *corpus* (vide **Quadro 1**, página 180), EI teve suas primeiras aparições em episódios do tipo A, a partir da metade da coleta, mantendo, aproximadamente, o mesmo intervalo observado em EC (três meses) para surgir como episódio do tipo B, não se manifestando como episódio do tipo C².

Em linhas gerais, EI seguem os mesmos padrões de complexificação encontrados em EC. Isto quer dizer que, estruturalmente, EI_(A) e EI_(B), organizam-se, respectivamente, de forma semelhante a EC_(A) e EC_(B). Os três exemplos abaixo demonstram isso.

Exemplo 1 - EI_(A)

EI_(A)
10/08/94 Mi: 01;07 Ga: 01;05 Wi: 01;04
5º take

² Não há episódios de interferência do tipo C, pois estes provavelmente surgiriam mais tarde na evolução, além do período da coleta.

3:20 (2'52")

EP₆

0" a 15"

(Perto da porta estão **Mi** e **Ga**)

Mi: sai correndo na direção da sala, com uma bola nas mãos, e alcança as janelas.

16" a 30"

El_{4(A)} = CII1

Mi: tenta pegar a bola de **Wi**, mas a bola cai no chão.

31" a 45"

EC_{11(A)} = CI

Ga: vai atrás de **Mi**.

Ga: vira-se para o lado e vê **Wi**.

Wi: (com uma bola na mão) esbarra em **Ga** e aproxima-se de **Mi**.

Wi: abaixa-se para pegar a bola.

Ga: aproxima-se de **Mi**, tocando em seu ombro.

Mi: anda na direção oposta às janelas, vocalizando "pépé, pépé, pépé" e encosta-se no armário, com sua bola nas mãos.

(...)

Exemplo 2 - El_(B) com dois constituintes

El_{10(B)}

26/10/94

1° take **Mi**: 1;8 **Je**: 1;6 **Fe**: 1;6

1:59 (1'15")

EC_{43(A)}

(...)

5'01" a 5'15"

Fe e **Je** disputam uma caixa.

Fe: tenta morder a mão de **Je** e grita.

Je: consegue sentar-se e puxar a caixa para o chão.

Educadora: verbaliza para **Fe**: "*Não grita!*".

Fe: empurra a cabeça de **Je**.

Je: esboça um choro.

El_{10(B)}

CII1

Mi: volta do corredor (onde estava), com uma tampa no rosto e diz: "*aibi, aibi*". Olha a disputa de **Fe** e **Je** e vai até eles. Joga a tampa e o pote no chão e puxa a caixa de **Je**.

Je: pega o pote do chão e vai para os berços.

5'16" a 5'30"

CIII

Mi: bate as mãos na caixa.

Fe: imita **Mi**.

(...)

Exemplo 3 - EI(B) com três ou mais constituintes

El₁₁(B)

23/11/94

2º take Mi: 01;09 Je: 01;08 Wi: 01;08

2:13 (7'51")

EC₅₇(A)

(Mi e Je estão em pé e o balde de brinquedos, com a boca para baixo, está entre eles)

Mi e Je batucam no balde, um de frente para o outro. Eles sorriem sem se olhar.

Je: sorri para a câmera.

Mi: olha rapidamente para a câmera .

2'31" a 2'45"

Mi: afasta-se um pouco do balde.

El₁₁(B)

CIIIg1

Wi: aproxima-se, com um ônibus nas mãos, e põe-no sobre o balde. Empurra o ônibus para frente e para trás, deslizando-o, verbalizando "bibí". Começa a empurrar o balde.

Je: ajuda Wi a empurrar o balde.

Wi: inclina o balde, derrubando-o e deixando-o na horizontal.

Wi e Je começam a rolar o balde na direção do tapete.

2'46" a 3'00"

Recreacionista: (fora do foco) verbaliza:

"põe lá, lá embaixo!"

Je: olha na direção de R.

Mi: aproxima-se do balde.

CIIIg2

Je: tenta montar "a cavalo" no balde.

Wi: apoia-se no balde, vocalizando: "ô, jêêê!"

Mi: segura o balde por trás de Je, vocalizando: "tacaca."

Wi: (bem próximo) observa Mi e Je.

CIIIg1

Je e Mi empurram o balde na horizontal, na direção do tapete.

Wi: acompanha Je e Wi.

(...)

Como o leitor pôde perceber através dos exemplos, a distinção entre EC e EI não está em seu aspecto estrutural, mas na sua dimensão funcional. Diferentemente de EC e da mesma forma que EPI, EI são um reflexo da manifestação da intencionalidade dos sujeitos, denotando sua vontade de interagir.

Segundo o que já foi dito, para interferir numa atividade em curso da qual o sujeito não participa, é necessário que este a perceba, o que implica em algum grau de discretização. Num EI, o sujeito que o inicia necessita, além de identificar um conjunto de ações intersubjetivas em curso, de cuja construção, ele não foi agente, coordenar suas ações presentes a esse conjunto, para que lhe sejam integradas.

Consequentemente, o sucesso da intervenção do sujeito depende, tanto de suas habilidades interacionais, como daquelas de seus interlocutores. É em virtude disso que, algumas vezes, um EI não tem continuidade, permanecendo um EPI (episódio potencial de interferência), como mostraram os exemplos dados durante sua análise.

É interessante notar que dos oito EI_(A) encontrados, cinco deles (62,5%) constituíram-se em episódios com CII1 (disputa pela posse do objeto) e que, dos cinco EI_(B), três deles (60%) se iniciaram por esse constituinte (vide **Exemplos 1 e 2**).

Esses achados podem sugerir duas hipóteses: primeira, na faixa etária analisada, os sujeitos interferem na atividade de outros, principalmente, para obter a posse dos objetos; segunda, a disputa pela posse do objeto é uma das formas mais iniciais de integração do sujeito numa atividade em curso.

No entender da pesquisadora, essas hipóteses não se excluem mutuamente. Como foi observado na análise dos constituintes dos episódios interativos (capítulo 9), CII1 tem uma incidência relativamente alta no *corpus*, o que reforça a importância desse modo de interação na faixa etária estudada.

Não sendo, porém, o objetivo deste trabalho, privilegiar a análise de um ou outro constituinte detectado no conjunto dos episódios interativos, mas, pelo contrário, de compreender suas múltiplas articulações no seio daqueles, fica aqui uma porta entreaberta para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

Após estudar os episódios interativos a partir das categorizações feitas, é possível conceber que a predominância de episódios consolidados (EC), principalmente do tipo A (com um constituinte) é bastante justificável. Analisados e compreendidos os sistemas que subjazem os diferentes tipos de episódio, fica nítido o nível de complexidade envolvido em todo o processo de sua construção.

Se comparada a evolução interna dos constituintes, assim como a de suas inter-relações, com a evolução longitudinal ao nível dos episódios interativos, seria plausível afirmar que estes últimos são a **macro-estrutura** necessária e, dialeticamente relacionada, às **micro-estruturas** que são seus constituintes. Em outras palavras, as transformações que ocorrem no interior dos constituintes configuram, mas, ao mesmo tempo, refletem as transformações ocorridas no bojo dos episódios que, por sua vez, espelham o movimento evolutivo daqueles.

Numa terminologia walloniana, as rupturas e descontinuidades, decorrentes das transformações internas aos constituintes, ao nível da coordenação de ações intersubjetivas, são o motor para o encadeamento desses constituintes em episódios, cujas transformações gerarão antagonismos ao nível dos constituintes, promovendo novos conflitos e coordenações de ações mais complexas, num ciclo infindável.

Iniciada por transformações nas modalidades de interação, que passam, além de especulares e complementares a ser, também, recíprocas, o processo gradual de coordenação de ações intersubjetivas gera episódios do tipo B, com mais de um constituinte.

Ao lado e integrado a esse processo, as ações intersubjetivas dos sujeitos vão assumindo uma dimensão temática, semântica, na trama de constituintes e de episódios, chegando a produzir os episódios centrados em atividades com mudanças temáticas internas (episódios do tipo C), expressando uma evolução da atividade relacional dos sujeitos com o mundo dos objetos.

Em meio a esse intrincado processo, despontam, também, outros indícios de sua complexidade, na forma dos episódios potenciais (EP), tentativas frustradas de coordenação de ações, sede de conflitos e desencontros intersubjetivos.

Por outro lado, a necessidade crescente de interagir e de integrar suas ações às ações do outro leva, pouco a pouco, o sujeito a intervir na atividade conjunta de outros sujeitos, configurando episódios de interferência (EI), cada vez mais complexos (EI_(B)), ou, ao menos, propostas de intervenção (EPI – episódios potenciais de interferência), ambos implicando um processo inicial de discretização em relação ao mundo.

Em suma, a análise dos episódios interativos mostrou-se bastante produtiva para, aliada ao estudo de seus constituintes, caracterizar a atividade conjunta dos sujeitos da pesquisa.

CONCLUSÕES

**DA AÇÃO À LINGUAGEM
NA INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA:
UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO**

Finalizar uma pesquisa, nem sempre, é uma tarefa simples. Recuperar os questionamentos que a originaram, refazer mentalmente seu percurso, atualizar seus resultados, implica num certo distanciamento num momento em que, de certa forma, o pesquisador encontra-se, ainda, bastante fundido a seu trabalho.

Concluir uma pesquisa significa fazer um balanço de tudo que foi idealizado, praticado e atingido...

Começemos pelas questões que nortearam o trabalho.

O leitor está lembrado de que a idéia de ir a campo para estudar as interações entre bebês partiu das interrogações suscitadas pela observação de sua atividade, em creche, desenvolvida, principalmente, sem o intermédio do adulto. Dessa observação superficial, nasceu o objetivo de compreender os processos interacionais, claramente presentificados, mas, ao mesmo tempo, bastante nebulosos, sede de construção do conhecimento e da linguagem.

Impregnada pelos pressupostos teóricos de estudos sócio-interacionistas a respeito dos processos de aquisição da linguagem nas interações assimétricas da criança com o adulto, em que este último é visto como responsável pela atribuição de significação às ações do primeiro, a pesquisadora deparou-se com uma realidade totalmente distinta, em que a responsabilidade interativa é partilhada, simetricamente, pelas crianças que interagem.

Diante disso, a demanda da construção de um quadro teórico-metodológico, que desse conta das especificidades dessa realidade, tornou-se imperativa.

Primeiramente, foram buscados, nas teorias psicológicas interacionistas sobre o desenvolvimento infantil, subsídios para a compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança e do papel da linguagem neste

desenvolvimento. Iniciando esse percurso, o contato com a teoria piagetiana permitiu um conhecimento mais aprofundado dos diferentes momentos do desenvolvimento infantil, principalmente, no que se refere à construção gradual dos processos de coordenação de ações e ao papel do objeto nesta construção. Num confronto com as posições teóricas de Wallon e de Vygotsky que, diferentemente de Piaget, enfatizam o papel da interação social para o desenvolvimento do sujeito, do primeiro foi retida, com especial atenção, a idéia de que a relação dialética entre movimento e emoção é o substrato de toda a atividade mental, caracterizada, na sua forma mais desenvolvida, pela mediação semiótica, amplamente discutida pelo segundo.

Um segundo movimento, voltado às teorias de aquisição da linguagem, permitiu o resgate, nas teorias sócio-interacionistas, da importância da análise das modalidades interativas (especularidade, complementaridade e reciprocidade), que subjazem a esse processo.

Num terceiro momento, o contato com outros trabalhos sobre interação criança-criança forneceu suporte, principalmente, para a configuração do processo da coleta e da compilação dos dados da pesquisa.

Apesar de organizados todos os elementos recolhidos nessa trajetória, a ausência de uma teorização mais consistente sobre o papel da ação e da atividade humana para a construção da atividade de linguagem, fundamental para a compreensão das bases dessa construção, ainda se fazia sentir.

Teve início, então, um quarto movimento, dirigido a uma abordagem especificamente voltada para as atividades de linguagem, a saber, o modelo interacionista sócio-discursivo, trabalhado por J.-P. Bronckart e sua equipe, em Genebra (Suíça).

A partir de um movimento maior para a integração dessas quatro instâncias, foram operacionalizadas unidades de análise voltadas, especificamente, à atividade interativa entre crianças com menos de dois anos, sujeitos desta

pesquisa.

Partindo do princípio de que as primeiras relações que o sujeito estabelece com o meio são de ordem biológica, através de sua atividade reflexa, que se transforma, gradativamente, em formas de interação sensório-motora com o mundo externo e, mais tarde, em pensamento consciente e lingüístico (Piaget, Wallon, Vygotsky), a **ação** parece constituir-se numa primeira unidade de análise possível para o estudo da ontogênese do conhecimento. Configurando-se, diferentemente nessa ontogênese, a ação é o veículo que o sujeito tem a sua disposição para a apropriação do meio físico e social.

De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo é determinado por um processo gradual e complexo de coordenação de ações, a princípio, concretas e, posteriormente, interiorizadas, que dará origem ao pensamento abstrato.

Partindo desse princípio, uma primeira leitura do conceito de **ação**, levou a sua operacionalização como unidade de análise sob forma de **ato motor**, definido pelo movimento realizado pelo sujeito, que se dirige ao próprio corpo ou ao mundo exterior.

Rastreados, no *corpus*, os atos motores realizados pelos sujeitos, foram encontradas seis grandes categorias, quatro delas relacionadas aos objetos (1. Trazer o objeto ao próprio corpo; 2. Manipulação de objetos independentemente de suas características; 3. Manipulação de objetos dependente de suas características; 6. Atos complexos relacionados ao objeto) e duas relacionadas ao próprio corpo (4. Movimento do próprio corpo sem deslocamento; 5. Movimento do próprio corpo com deslocamento). Em função da grande quantidade de atos encontrados, foram selecionados os sete mais freqüentes e que implicaram formas iniciais de interação com o mundo físico e social. Reagrupados em atos interativos com objeto implicado (tentar / tomar o objeto do outro), sem objeto implicado (olhar o outro; tocar o outro; perseguir o outro) e não-interativos com objeto implicado (pôr / tirar o objeto da boca; manipular o objeto) e sem objeto implicado (deslocar-se), esses atos foram quantificados em atos singulares e coordenados, nas sete

sessões que compuseram o *corpus*. Paralelamente, esses mesmos atos foram analisados quantitativamente, também de forma longitudinal, relativamente à faixa etária dos sujeitos, subdividida em quatro grupos (0;08-0;11, 01;00-01;03, 01;04-01;06, 01;07-01;10).

Após a análise dos atos motores, três perguntas, elaboradas a partir da classificação dos dados, foram retomadas.

A primeira delas, relativa a uma possível precedência de atos não-interativos aos atos interativos, no desenvolvimento do sujeito, recebeu uma resposta negativa. Comparados os sete atos motores, tanto os de natureza interativa, como os não-interativos tiveram uma emergência simultânea, desde o primeiro grupo etário, contradizendo a hipótese piagetiana de ação solitária do sujeito sobre o meio.

A segunda e terceira perguntas, sobre a transformação gradual de atos singulares em coordenados (ação complexa), e sobre o papel do objeto na atividade motora dos sujeitos, não puderam, entretanto, ser respondidas, devido à quantidade excessiva de resultados inconclusivos.

Por sua vez, a classificação das produções vocais em vocalizações, gritos, unidades dêiticas e unidades lexicais, realizadas pelos sujeitos (com ou sem objetos) sós e em interação, assim como sua posterior análise, a partir da mesma perspectiva adotada para a análise dos atos motores (análise quantitativa longitudinal no *corpus* e relativa à faixa etária dos sujeitos), pôde promover, apenas, uma discussão inicial em torno de alguns resultados.

Dentre os mais relevantes, a possível refutação da concepção de Piaget quanto à função da linguagem egocêntrica de crianças com menos de dois anos merece ser comentada. O número elevado, no *corpus*, de produções vocais dos sujeitos sós (70%), pareceu, a princípio, sustentar a hipótese piagetiana de que essas produções seriam realizadas pelo simples prazer de falar, sem qualquer intenção comunicativa. No entanto, a análise da evolução das produções vocais,

segundo a faixa etária dos sujeitos, mostrou uma concentração de vocalizações e unidades lexicais na fase de 01;07 a 01;10, sugerindo uma maior aproximação da concepção vygotskiana de linguagem egocêntrica, entendida como apoio ao planejamento de ações ou resolução de problemas.

Essas constatações responderam, de certa forma, negativamente a uma das perguntas que norteou a análise geral das produções vocais, a respeito de uma possível diminuição gradativa das produções solitárias, em favor daquelas realizadas pelos sujeitos em interação, deixando, por outro lado, lacunas quanto ao conhecimento dos contextos de sua produção.

Outro resultado que deve ser destacado refere-se à grande quantidade de produções vocais com objetos envolvidos, tanto realizadas pelos sujeitos sós (56,01%), como por estes em interação (32,36%). Isto responde, parcialmente, outra pergunta, aquela sobre o papel dos objetos junto às produções vocais dos sujeitos, levando a crer que, no período que antecede a linguagem, é, realmente, em torno dos objetos que a atividade começa a se organizar, o que corrobora os achados de outros autores como Bruner (1975; 1983a), Bates *et al.* (1979) e Moro e Rodriguez (1997). Entretanto, o modo de análise empregado não permitiu, mais uma vez, a contextualização dessa atividade.

Por fim, a ausência de uma diminuição na quantidade de vocalizações e gritos, com conseqüente aumento de unidades dêiticas e lexicais pareceu indicar que as produções vocais não subordinadas ao funcionamento da língua, assim como as que se inserem nesta, fazem parte, desde muito cedo, do repertório “vocal” do sujeito, eliminando qualquer possibilidade de uma hipótese hierárquica (aventada como pergunta durante sua análise), seja no que se refere às produções vocais, seja no que se refere à faixa etária.

Assim, diante de tantas conclusões parciais e de tantos resultados inconclusivos que esse modo de análise fez trazer à tona, o que pode ser colocado é que, contrariamente ao que pensou Piaget, a **ação**, enquanto unidade de análise, não pode ser alijada dos contextos interacionais nos quais se insere e se constrói,

assim como da própria linguagem, uma vez que não se constitui num conjunto de comportamentos individuais do sujeito frente a uma realidade estática.

A criança, desde seu nascimento, é imersa num mundo social, onde a atividade humana é mediada pela linguagem. Através de sua ação sobre esse mundo, a criança vai, gradativamente, apropriando-se dos traços da cultura, impregnados nas suas relações com os objetos e com o outro, seja este um adulto, seja este uma outra criança. E é nessa perspectiva que os processos de coordenação das ações da criança devem ser apreendidos.

As proposições teóricas de Wallon, Vygotsky e Bronckart apontam, justamente, nessa direção, e é à luz de seus pressupostos que uma segunda leitura do conceito de **ação** pôde ser feita.

Nesse momento da análise, a **ação** foi focalizada dentro do processo complexo da atividade que a origina e a estrutura continuamente. Esse recorte significou tomar como unidade de análise os **episódios interativos** dentro dos quais a atividade motora e/ou vocal partilhada dos sujeitos se atualizou.

Para tanto, foi necessária uma série de classificações, que pudessem evidenciar as principais características internas desses episódios, assim como suas articulações recíprocas, ao longo de todo o período da coleta.

Assim, os episódios interativos foram divididos, estruturalmente, em **episódios potenciais**, **episódios potenciais de interferência**, **episódios de interferência** e **episódios consolidados**. Quanto a sua composição interna, foram detectados diferentes **constituintes** (I – Interação por contato físico sem papel mediador do objeto; II – Interação centrada no objeto com: 1. Disputa pela sua posse; 2. Troca de objetos; 3. Sem posse do objeto; III – Interação centrada numa atividade temática), o que gerou uma nova classificação dos episódios em: episódios do tipo A (com um constituinte), do tipo B (com encadeamento de constituintes) e do tipo C (com um constituinte da classe III com mudança interna de

tema).

Uma análise preliminar dos constituintes revelou-os como cinco contextos diversos, porém igualmente fundamentais para a configuração e articulação dos episódios interativos, pois é em seu interior que se dá o processo de construção das negociações das *“pretensões de validade”* (Bronckart, 1992a; 1992b; 1996b; 1997) às ações dos sujeitos que interagem, resultado de uma necessidade de entendimento, característica da espécie humana (*“agir comunicativo”* de Habermas). Negociações estas, de pretensões eminentemente concretas e práticas, pois estritamente atreladas ao contexto situacional de sua ocorrência, e que, dado seu caráter idiossincrático, impulsionam, pouco a pouco, os sujeitos à apropriação de formas mais estáveis e, portanto, sociais, de representação partilhada.

Nesse longo percurso, o substrato psicomotor revelou-se extremamente importante, constituindo-se numa primeira forma de viabilização das pretensões de validade do sujeito. Isso remete, necessariamente, ao pressuposto walloniano de que o movimento é o recurso mais básico que o sujeito dispõe para interagir com o mundo, neste momento.

Seja nas interações por contato físico sem papel mediador do objeto (CI), seja naquelas em que um objeto está envolvido (CII, CIII), a análise dos constituintes deixa claro que o *“agir comunicativo”* dos sujeitos se constrói a partir de trocas expressivo-emocionais mais iniciais, em que um toque, um sorriso, um choro, um olhar funcionam como índices para a interação. O contato com os objetos do mundo, promove, no entanto, um conflito nesta atividade, em função de sua limitação quanto a seus efeitos transformadores sobre o ambiente físico e social.

A ambigüidade dos atos motores, a dificuldade de acordos intersubjetivos, a descontinuidade entre sensações internas e externas levam os sujeitos a buscarem, nos objetos, uma estabilização para a significação de suas ações, deixando transparecer o início de um processo de diferenciação. Nessa medida, o objeto cumpre um papel duplo: o de propiciar um contato com suas

características, atravessadas pela cultura, (Bruner, 1975; 1983a; Moro e Rodriguez,1997), e o de mediar a interação dos sujeitos. É através da disputa pela sua posse (CII1), das trocas de objetos (CII2) e das interações em torno de objetos inacessíveis (CII3), que os sujeitos vão atribuindo, aos atos motores do outro e aos seus próprios, as primeiras marcas de uma intencionalidade. A partir da atividade conjunta mediada por objetos, os movimentos expressivos-emocionais iniciais podem, então, por um lado, transformar-se em gestos instrumentais exploratórios e, por outro, veicular idéias (*ideomovimentos*). Desta atividade conjunta sobre os objetos é que vão emergir os primeiros indícios da construção de sistemas motores iniciais de referência (apontar o objeto, apontar o outro) e de temas associados àqueles (CIII).

Advêm daí, novos conflitos, gerados pela intensa circulação de sentidos individuais (Vygotsky), difíceis de serem negociados, solicitando a entrada de um elemento estabilizador. A criança, imersa que está no mundo lingüisticamente constituído dos adultos busca, assim, em suas primeiras produções vocais, uma solução para a superação da ambigüidade de sua atividade comunicativa, apropriando-se, aos poucos, das unidades subordinadas à língua falada em sua comunidade (unidades dêiticas e lexicais), o que marca o início da mediação semiótica.

Subjacentes aos constituintes e dialeticamente inseridas no contexto maior do movimento e de suas transformações, encontram-se, por sua vez, as diferentes modalidades de interação (Camaioni, 1980) que os sustentam. Seguindo um mesmo padrão evolutivo de complexidade, mas um ritmo diferente para essa evolução, devido ao conteúdo interno de cada constituinte, a maioria destes pode configurar-se a partir das modalidades interativas mais elementares, como é o caso da especularidade contemporânea no nível motor, havendo alguns, no entanto, que pressupõem um formato dialógico mais definido, onde é exigida, no mínimo, uma complementaridade de papéis (CII2). O momento culminante dessa evolução tem lugar, justamente, quando a criança já é capaz de intencionalidade, podendo, então, assumir posições, em virtude da ação do outro.

É nesse momento que, em razão de coordenações de ações intersubjetivas cada vez mais complexas, começam também a aparecer, no *corpus*, os episódios do tipo B (com encadeamento de constituintes) e, um pouco mais adiante, os episódios do tipo C (com um constituinte e mudança interna de tema), que implicam a coordenação de ações **temáticas** intersubjetivas.

Caracterizando-se por sua maior independência em relação aos objetos, a construção conjunta de uma atividade que envolve temas e mudanças temáticas pressupõe a capacidade de construção de regras e distribuição de **papéis** no interior de **brincadeiras** (muitas vezes exploratórias) associadas aos objetos, em torno dos quais estas se organizam. Isso mostra que, como já apontou Oliveira (1988; 1995; 1996), a partir desse momento, a atividade conjunta vai sendo gerenciada a partir de orientações e re-orientações da ação dos sujeitos, também no plano das significações atribuíveis aos objetos, constituindo a base de um futuro jogo simbólico partilhado que deverá, por sua vez, transformar-se, com a emergência da linguagem, em jogo de linguagem.

Retomando o pensamento vygotkiano de que os processos interpessoais antecedem os intrapessoais, o que pode ser dito, ainda, é que, conscientizando-se gradualmente de sua capacidade de interagir, isto é, iniciando um processo de reconstrução mental das interações vividas, a criança torna-se capaz, além de construir uma atividade conjunta com um parceiro, de reconhecer uma atividade conjunta, onde outros agentes participam, podendo interferir nessa atividade através de propostas de outras atividades, e constituir, com aqueles, episódios de interferência (EI).

O processo de construção dos episódios não é, no entanto, linear. Ao lado de episódios consolidados (EC) e de episódios de interferência (EI), convivem episódios potenciais (EP), tentativas de coordenação de ações, sede de conflitos intersubjetivos, e episódios potenciais de interferência (EPI), propostas de intervenção não aceitas.

Fica explícito, assim, o movimento complexo e dialético que guia a

construção dos próprios episódios interativos e de seus constituintes. Num jogo contínuo entre a macro-estrutura que são os episódios e a micro-estrutura que são seus constituintes, suas transformações mútuas e antagônicas configuram a base para a construção do conhecimento e da linguagem na interação entre crianças de menos de dois anos.

Nesse sentido, as críticas tecidas por Bronckart (1996; 1997) e por outros autores ao pressuposto vygotskiano de uma possível independência entre a *“inteligência pré-verbal”* e a *“linguagem pré-intelectual”* parecem poder receber uma confirmação. Devidamente transposto para o contexto específico da interação entre crianças pequenas, marcado pela ausência de uma atividade interpretativa lingüística do adulto, o processo de coordenação de ações práticas intersubjetivas sobre o mundo físico e social é nitidamente concomitante e interdependente. A análise da trama estabelecida entre os episódios interativos e seus constituintes mostrou-se como uma evidência a mais em favor dessa hipótese.

Além disso, a análise aqui realizada deixa claro que a atividade comunicativa de crianças no período que antecede a linguagem possui características bastante próprias e que a projeção de categorias pré-lingüísticas e lingüísticas, propostas em algumas teorias (Bates, 1975; Dore, 1975; Carter, 1974; Bruner, 1975; 1983a), não parece possibilitar uma real compreensão do processo de aquisição da linguagem.

Por outro lado, categorias como especularidade, complementaridade e reciprocidade, utilizadas em pesquisas sócio-interacionistas sobre aquisição da linguagem por crianças mais velhas (a partir dos dois anos de idade), para analisar as modalidades de interação adulto-criança puderam ser reinterpretadas de uma maneira mais global e dialética, à medida que permitiram a apreensão do grau de complexidade da atividade relacional das crianças tanto com os objetos, como com parceiros de mesma idade.

Vista por esse prisma, a análise da interação criança-criança aqui proposta favorece, antes de mais nada, a compreensão de que a construção do

conhecimento e da linguagem são processos interdependentes, que têm sua gênese no movimento, forma mais inicial das ações práticas do sujeito sobre o mundo. Ações estas, cunhadas em atividades coletivas, também incipientes e práticas, que inseridas no contexto maior da atividade humana, vão se constituindo em ações com sentido, transformadas, pouco a pouco, graças à linguagem, em ações de linguagem (*actions langagières*). Na atividade de linguagem que emerge desse processo, as ações de linguagem vão, enfim, organizar-se em discurso. E é essa, em última instância, uma re-leitura possível do projeto do sócio-interacionismo discursivo.

Juntas, as contribuições teórico-metodológicas, tanto ao nível do estudo do processo de aquisição da linguagem, como educacionais, ao nível do estudo do processo de construção do conhecimento e da linguagem em contextos interacionais que não privilegiam a relação adulto-criança, que um tal projeto pode oferecer parecem, portanto, inestimáveis.

BIBLIOGRAFIA

- ABECASSIS, J. Les communications posturales à l'école maternelle. **Enfance**, 2-3: 207-226, 1986.
- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- BAIN, D. Et si le résumé n'existait pas...? In M. Charolles & A. Petitjean (eds.), **L'activité résumante. Le résumé de texte: aspects didactiques**. Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, pp. 139-157, 1992.
- BAKEMAN, R. e ADAMSON, L. B. Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. **Child Development**, 55: 1278-1289, 1984.
- Infants' Conventionalized Acts: Gestures and Words with Mothers and Peers. **Infant Behavior and Development**, 9: 215-230, 1986.
- BATES, E. **Language and Context**. London, Academic Press, 1989.
- BATES, E.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. The Acquisition of Performatives Prior to Speech. In E. Ochs & B. Schieffelin (eds.), **Developmental Pragmatics**. New York, Academic Press, 1979.
- BAUDELLOT, O. e BREAUTÉ, M. Les crèches, ses objectifs, son évolution récente. **Les Enfants dans les Crèches**. Paris, CRESAS, 1979.
- BEAUDICHON, J.; VERBA, M.; WINNYKAMEN, F. Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant: une approche pluridimensionnelle. **Revue Internationale de Psychologie Sociale**, 1: 131-141, 1988.
- BESSON, M. J. Les valeurs du présent dans le discours expositif. **Langue Française**, 97: 43-59, 1993.
- BLOOM, L. M. **Language development: Form and function in emerging grammars**. Cambridge, M.I.T. Press, 1970.
- BLURTON JONES, N. Categories of child-child interaction. In N. Blurton-Jones (ed.), **Ethological Studies of Child Behavior**, pp. 97-126. Cambridge, Cambridge University Press, 1972.
- BRANNIGAN, C. R. e HUMPHRIES, D. A. Human and non-human behavior, a means of communication. In N. Blurton-Jones (ed.), **Ethological studies of child behavior**, pp. 37-64. Cambridge, Cambridge University Press, 1972.
- BRENNER, J. e MUELLER, E. Shared Meaning in Boy Toddlers' Peer Relations. **Child Development**, 53: 380-391, Society for Research in Child Development, Inc., 1982.
- BRONCKART, J. P. **Théories du Langage: Une introduction critique**. Liège, Mardaga, 1977.
- El Discurso como Acción. Por un Nuevo Paradigma Psicolinguístico. **Anuário de Psicologia**, 54: 3-48. Barcelona, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, 1992a.
- Théories de l'action, langage, langues naturelles et discours. **1st Conference for Socio-cultural research**, Madrid, 1992b.

- Du Behaviorisme à l'Interactionisme Social: 255-292, in H. Lejeune (dir.), **Des Animaux et des Hommes: hommage à Marc Richelle**. Paris, PUF, 1995.
 - Units of Analysis in psychology and their interpretation: Social interactionism or logical interactionism?. In A. Tryphon e J. Vonèche (eds.), **Piaget-Vygotsky: The Social Genesis of Thought**, pp. 85-106. Reino Unido, Psychology Press, 1996a.
 - **Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif**. Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1996b.
 - Action, Discours et Rationalisation: L'hypothèse développementale de Vygotski revisitée. In C. Moro; B. Schneuwly; M. Brossard (dirs.), **Outils et Signes: Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski**, pp. 199-221. Paris, Peter Lang, 1997.
- BRONCKART, J.-P. *et al.* **Le fonctionnement du discours. Un modèle psychologique et un méthode d'analyse**. Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.
- BROWN, R. **Psycholinguistics**. New York, The Free Press, 1970.
- BROWN, R. **A first language – the early stages**. Cambridge, Harvard University Press, 1973.
- BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. **Journal of Child Language**, 2: 1-19. Cambridge, Cambridge University Press, 1975.
- **Le développement de l'enfant. Savoir Faire, Savoir Dire**. Paris, PUF, 1983a.
 - Contexts and Formats. In M. Moscato & G. Pieraut-Le Bonniec (eds.), **Le Langage: construction et actualisation**, pp. 69-79. Paris, CNRS.
 - **Child's Talk**. New York, Norton & Company, 1983b.
- CAMAIONI, L. **L'Interazione tra Bambini**. Roma, Armando Armando, 1980.
- Child-Adult and Child-Child conversations: An Interactional Approach. In E. Ochs & B. Sciefflin (eds.), **Developmental Pragmatics**, pp. 325-337. New York, Academic Press, 1979.
- CANELAS-TREVISI, S. **La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe**. Tese de Doutorado. Genebra, UNIGE, 1997.
- CARTER, A. L. The transformation of sensory-motor morphemes into words: A case study of the development of "more" and "mine". **Journal of Child Language**, 2 (2): 233-250, 1974.
- CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A. Interação criança-criança: Ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**: 55-61. São Paulo, 1989.
- CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. **Language**, 35 (1): 26-58. New York, 1959.
- CORDEIRO, G. S. Jogos de linguagem entre bebês de 10 meses. **Anais do V SIMPLA**, Rio de Janeiro, 1994a.

- Atividade dialógica entre bebês. Anais do V INPLA. São Paulo, 1994b.
- DÉCARIE, T. G. e RICARD, M. Le nourrisson face à un objet et à une personne: un problème de répertoire et d'enregistrement des comportements. **Comportements**, 3: 125-138. Paris, Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1985.
- DE LEMOS, C. T. G. Sobre a Aquisição de Linguagem e seu dilema (pecado) original: 97-126. **Boletim da ABRALIN**, 3, 1982.
 - Interacionismo e Aquisição de Linguagem. **D.E.L.T.A.**, 2 (2): 231-248, São Paulo, 1986.
 - Uma Abordagem Sócio-Construtivista da Aquisição da Linguagem: um percurso e muitas questões. **Anais do Primeiro Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem**: 61-76, Porto Alegre, 1989.
- DOLZ, J. **Catégorie verbale et action langagière. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans**. Tese de Doutorado. Genebra, UNIGE, 1990.
 - Bases et ruptures temporelles: étude de l'hétérogénéité temporelle des esquisses biographiques. **Langue Française**, 97: 60-80, 1993.
 - Learning Argumentative Capacities. A Study of the Effects of a Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse in 11-12 Year Old Children. **Argumentation**, 10: 227-251, 1996.
- DORE, J. Holophrases, speech acts and language universals. **Journal of Child Language**, 2 (1): 21-40, 1975.
- DUCROT, O. e SCHAEFFER, J.-M. **Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage**. Paris, Seuil, 1994
- ECKERMAN, C. O. e WHATLEY, I. L. Toys and Social Interaction between Infant Peers. **Child Development**, 48: 1645-1656, 1977.
- FADIMANJ & FRAJERK, B. F. Skinner e o behaviorismo. In **Teorias da Personalidade**, pp. 188-220. São Paulo, Ed. Harbra, 1979.
- FERREIRA, M. C. R. O Apego e as Reações da Criança à separação da mãe. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**: 3-19. São Paulo, 1984.
- FRIEDRICH, J. Le mythe de l'unité épistémologique de l'école historico-culturelle - L. S. Vygotski versus A. N. Léontiev. In C. Moro; B. Schneuwly; M. Brossard (dirs.), **Outils et Signes: Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski**, pp. 19-34. Paris, Peter Lang, 1997.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. São Paulo, Vozes, 1995.
- GARTON, A. F. **Social Interaction and the Development of Language and Cognition**. Hove, Lawrence Erlbaum Associates, 1992.
- HABERMAS, J. **Théorie de l'Agir Communicationnel**. Paris, Fayard, 1987.

- HARTUP, W. W. Relationships and their significance in cognitive development. In R. A. Hinde; A.-N. Perret-Clermont e J. S.-Hinde (eds.) **Social Relationships and Cognitive Development**, pp. 67-82. Oxford, Clarendon Press, 1985.
- Peer relations. In P. H. Mussen (ed.) **Handbook of Child Psychology, vol. 4**, pp. 103-196. New York, Wiley, 1983.
- JALLEY, E. Para una Lectura Comparada de Piaget y Wallon. **Infancia y Aprendizaje**, 1981.
- LARRINGAN ARRANZABAL, L. M. **Testu-antolatzaileak bi testu motatan; testu informatiboan eta argudiapen-testuan**. Tese de Doutorado, Universidade do País Basco, Vitoria, 1996.
- LEGENDRE, A. L'expérimentation écologique dans l'approche des comportements sociaux des jeunes enfants en groupes. **Comportements**, 3: 165-181, 1985.
- LEMARE, L. J. e RUBIN, K. H. Perspective Taking and Peer Interaction: Structural and Developmental Analyses. **Child Development**, 58: 306-315, Society for Research in Child Development, Inc., 1987.
- LÉONTIEV, A. N. The Problem of Activity in Psychology. In J. V. Wertsch (ed.), **The Concept of Activity in Soviet Psychology**: 37-71, New York, Sharpe, 1979.
- LIER, M. F. DE A. F. **A Constituição do Interlocutor Vocal**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, PUC, 1983.
- O Jogo como Unidade de Análise. **Série Estudos, 11: Aquisição da Linguagem**, pp. 45-55, Uberaba, 1985.
- MACHADO, A. R. **O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola**. Tese de Doutorado, São Paulo, PUC, 1995.
- McNEILL, D. **The acquisition of language. The study of developmental psycholinguistics**. New York, Harper & Row, 1970.
- MENDONÇA, J. S. **A Atividade Comunicativa na Interação entre Crianças Pequenas**. Dissertação de mestrado, São Paulo, PUC, 1989.
- MOREAU, M.-L. e RICHELLE, M. **L'acquisition du langage**. Bruxelas, Mardaga, 1981.
- MORO, C., C. RODRIGUEZ Towards a Pragmatical Conception of the Object: The construction of the uses of the objects by the baby in the pre-linguistic period. **Child Development**, 4, 1996.
- Objet, Signe et Sémiosis: Fondements pour une approche sémiotique du développement préverbal. In C. Moro; B. Schneuwly; M. Brossard (dirs.), **Outils et Signes: Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski**. Paris, Peter Lang, 1997.
- MUGRABI, E. **Les capacités langagières des analphabètes brésiliens**. Tese de doutorado, Genebra, UNIGE, 1997.
- MUSATTI, T. e PANNI, S. Social Behavior and interaction among day-care center toddlers. **Early Child Development and Care**, 7: 5-27. Grã-Bretanha, Gordon and Breach Science Publishers Inc., 1981.

- NADEL, J. e BAUDONNIÉRE, P. M. Imitação, modo preponderante de intercâmbio entre pares, durante o terceiro ano de vida. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**: 26-31. São Paulo, 1981.
- L'objet: moyen d'étude des compétences à communiquer. **Comportements**, 3: 139-163. Paris, Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1985.
- OLIVEIRA, M. C. L. **Com o igual também se aprende: A linguagem e a construção da subjetividade na creche**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, PUC, 1992.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Jogo de Papéis: Uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano**. Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 1988.
- O desenvolvimento da criança e o significado do jogo infantil para Vygotsky. In **A Pré-escola hoje**, São Paulo, Seminário da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1988.
 - Interações sociais e desenvolvimento: Uma perspectiva sócio-histórica. **Cadernos CEDES**, 35: 51-63. São Paulo, Cortez, 1995.
 - A Construção da Imaginação por Crianças de 1 a 6 anos, no prelo.
 - Understanding the co-constructive nature of human development: Role coordination in early peer interaction. In J. Valsiner & H.-G. Voss (eds.), **The Structure on Learning Processes**, pp. 177-203. New Jersey, Ablex, 1996.
- PEROSA, G. B. **A Creche e os estudos em desenvolvimento: análise dos contatos precoces entre pares**. Tese de doutorado, São Paulo, PUC, 1990.
- PEDROSA, M. I. J. P. C. **Interação Criança-Criança: Um lugar de construção do sujeito**. Tese de Doutorado, São Paulo, IP-USP, 1989.
- PFLAUM, S. W. **The Development of Language and Literacy in young children**. Ohio, Charles Merrill, 1986.
- PIAGET, J. **La Naissance de l'Intelligence chez l'enfant**. Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1936.
- **La Psychologie de l'Intelligence**. Paris, Armand Colin, 1967.
 - **La Formation du Symbole chez l'Enfant**. Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1945.
- PINI, A. B. *et al.*; CORDEIRO, G. S. (org.) Estudo da Atividade Dialógica na Díade Criança-Criança durante a Brincadeira. In I. Q. Marchesan *et al.* (orgs.), **Tópicos em Fonoaudiologia**, vol. 2, pp. 241-253. São Paulo, Lovise, 1995.
- PLAZAOLA GIGER, I. **Analyse du fonctionnement de trois types de discours en basque. Éléments historiques et linguistiques pour une didactique des formes verbales et des marques de personne**. Tese de Doutorado, Genebra, UNIGE, 1993.
- ROJO, R. H. R. O Papel do Jogo no desenvolvimento da linguagem escrita. **Boletim da ABPP**: 75-87, São Paulo, 1990.

- Interação e discurso oral: Questões de aquisição de linguagem e de letramento emergente. **D.E.L.T.A.** 11(1): 65-90. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1995.
 - Du dialogue au monologue: parole lettrée et la lecture des livres enfantins aux interactions scolaires. **Actes du XV^e Congrès International des Linguistes, Vol III**: 525-528. Québec/Canadá, Les Presses de l'Université de LAVAL, 1994a.
 - A noção de "fala letrada": implicações psicolingüísticas. **Anais do XLI Seminário do GEL- Estudos Lingüísticos XXII, Vol. I**: 51-57. Ribeirão Preto, GEL, 1994b.
 - Turning Points: Emergent literacy in socio-historical approaches. In J. V. Wertsch & J. D. Ramirez (eds) **Explorations in Socio-Cultural Studies, Vol. II: Literacy and Others Forms of Mediated Action**: 197-202, 1^a ed.. Madrid: Aprendizaje S.L., 1994c.
 - A emergência da "coesão" narrativa: "E daí" em narrativas infantis. **Revista D.E.L.T.A.**, 12(1): 57-86. SP, PUC-SP/EDUC, 1996a.
 - O letramento na ontogênese: uma perspectiva sócio-histórica. In R. H. R. Rojo (org) **Letramento & Alfabetização: perspectivas lingüísticas**, pp. 121-172. Campinas: Mercado de Letras, 1998a.
 - (org) **Letramento & Alfabetização: perspectivas lingüísticas**. Campinas, Mercado de Letras, 1998b.
- ROSAT, M. C. **Le texte explicatif documentaire. Une expérience d'enseignant du texte écrit à des élèves de 6^{ème} primaire**. Tese de Doutorado. Genebra, UNIGE, 1995.
- RUBIANO, M. R. B. **Suportes Ambientais e Organização Social de Crianças em Creche**. Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 1990.
- RUBINO, R. **Representando o interlocutor no período pré-lingüístico**. Dissertação de mestrado, São Paulo, PUC, 1989.
- Entre ver e ler: O olhar do fonoaudiólogo em questão: 69-90. In Lier-de Vitto, M. F. (org.), **Fonoaudiologia: No sentido da linguagem**. São Paulo, Cortez, 1994.
- SCHNEUWLY, B. **Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs**. Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.
- SINCLAIR-DE ZWART, H. **Acquisition du Langage et Développement de la Pensée**. Paris, Dunod, 1967.
- SINCLAIR, H. Sensorimotor Action Patterns as a Condition for the Acquisition of Syntax. In R. Huxley & E. Ingram, **Language Acquisition: Models and Methods**, pp. 121-135. London, New York, Academic Press, 1971.
- L'acquisition du langage d'un point de vue Piagetian. **Folia Phoniatica**, 26: 1-12, 1974.
- SINCLAIR, H. *et al.* **Les bébés et les choses ou la créativité du développement cognitif**. Paris, PUF, 1982.

- SIWI, A. P. A.; CORDEIRO, G. S. *et al.* A Importância da Interação Criança-Criança para a Aquisição da Linguagem. **Anais do VIII Encontro de Fonoaudiologia**, Santos, 1993.
- A Importância da Interação de Crianças em Idade Pré-Escolar para a Construção da Linguagem. In I. Q. Marchesan *et al.* (orgs.), **Tópicos em Fonoaudiologia**, vol. 2, pp. 229-234. São Paulo, Lovise, 1995.
- SLOBIN, D. I. Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. A. Ferguson & D. I. Slobin (eds.), **Studies of Child Language Development**, pp. 175-208. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1973.
- SMITH, P. K. & CONNOLLY, K. Patterns of play and social interaction in pre-school children. In N. Blurton-Jones (ed.), **Ethological Studies of Child Behavior**, pp. 65-95, Cambridge, Cambridge University Press, 1972.
- STAMBAK, M. *et al.* Modalités d'échanges entre enfants de moins de deux ans. **Travaux du C.R.E.S.A.S.** , Paris, 1979.
- **Les Bébés entre Eux**. Paris, Presses Universitaires de France, 1983.
- STAMBAK, M. & ROYON, C. Étude de l'organisation d'activités communes chez des enfants de moins de quatre ans. **Archives de Psychologie**, **53**: 77-90, 1985.
- STRATEN, A. V. D. **Premiers Gestes, Premiers Mots: Formes précoces de la communication**. Paris, Centurion, 1991.
- STRAYER, F. F. & TRUDEL, M. L'éthologie sociale de l'enfant: Choix des comportements, modes de relevé et démarches analytiques. **Comportements**, **3**: 183-198, 1985.
- TAILLE, Y. L. ; OLIVEIRA M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Wallon, Vygotsky: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992.
- TOMASELLO, M. Piagetian and Vygotskian Approaches to Language Acquisition. **Human Development**, **39**: 269-276, 1996.
- TOMASELLO, M. e CAMAIONI, L. A Comparison of the Gestural Communication of Apes and Human Infants. **Human Development** , **40**: 7-24, 1997.
- TRAN-THONG **Stades et Concept de Stade de Développement de l'Enfant dans la Psychologie Contemporaine**. Paris, J. Vrin, 1986.
- VANDELL, D. L. e WILSON, K. S. Infants' Interactions with Mother, Sibling, and Peer: Contrasts and relations between interaction systems. **Child Development**, **58**: 176-186, Society for Research in Child Development, Inc., 1987.
- VENEZIANO, E. Les proto-conversations et les débuts du langage: de l'alternance des rôles aux significations partagées. **Revue Internationale de Psychologie Sociale**, **2 (1)**: 25-36, 1989.
- VILA, I. Intentionality, communication, and language. In A. Tryphon & J. Vonèche (eds.), **Piaget-Vygotsky: The Social Genesis of Thought**, pp. 189-215. Reino Unido, Psychology Press, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1936.
- **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1934.

- VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1989.
- WALLON, H. **Do Acto ao Pensamento**. Lisboa, Moraes, 1942.
- L'Evolution Psychologique de l'Enfant**. Paris, Armand Colin, 1941.
- Importance du Mouvement dans le Développement Psychologique de l'enfant. **Enfance**: 43-47. Paris, 1956.
 - Le rôle de "l'autre" dans la conscience du "moi", in **Journal Égyptien de Psychologie**, 2(1), 1946.
- WECK, G. (de) **La cohésion dans les textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques**. Paris, Delachaux et Niestlé, 1991.
- WEREBE, M. J. G. e BAUDONNIÈRE, P.-M. Social Pretend Play Among Friends and Familiar Preschoolers. **Journal of Behavioral Development**, 14(4): 411-428, 1991.
- WERTSCH, J. V. La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vygotsky et M. M. Bakhtine. In J. P. Bronckart e B. Schneuwly (eds.), **Vygotsky Aujourd'hui**, pp. 139-168. Neuchâtel, Delachaux e Niestlé, 1985.
- WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Investigations**. Oxford, Basil Blackwell Ltd, 1953.
- ZAZZO, R. **Psychologie et Marxisme: la vie et l'oeuvre d'Henri Wallon**. Saint-Amand, 1975.

ANEXO

EXEMPLO DE UM TAKE

SESSÃO DE 14/09/94

3º take

3:49 (2'34")

0" a 15"

Na está andando, apoiando-se na parede do corredor (canto com o armário). Je vai atrás dela com um trevo na mão. Na vai emitindo "ié, ié, éé"; grita: "uérré!" Je a acompanha, tocando em seu braço, passa na sua frente, olha para Na e vai até a porta.

16" a 30"

Na continua andando apoiando-se na parede. Ela olha para a educadora, que está em pé no início do corredor, e sorri para ela, continuando sua caminhada até a porta.

31" a 45"

A educadora está na frente de Mo, que está no carrinho, e fala: "*vai ficá chorando, que eu vou dá banho! Sou uma só.*" A recreacionista senta-se em frente ao carrinho em que Mo está. A educadora chama Fe, que está próximo aos berços: "*vem aqui, Felipe!*" Ele vai com ela para o banho. Enquanto isso, Mo chora e Je retorna do corredor com dois trevos (um deles, ela pegou no corredor), braços levantados, em direção à câmera. Wi, vindo dos berços com seu trenzinho, vai até Mo e fica olhando-a.

46" a 1'00"

Mi está deitado com uma parte do corpo sobre o colchão, perpendicularmente ao lado contíguo à parede do corrimão. Ele tem o xale e o trenzinho. Ele se levanta e vai até a porta. Je vai atrás dele com seus trevos. Neste momento, a educadora retorna da porta com Na no colo e põe-na em pé no canto da parede do corrimão com o armário. Ela fala: "*assim não, Michael, depois. Michael, vem prá cá, prá cá, Michael; ó lá, a tia tá gravando você! Vai lá.*" (não é possível identificar o que Mi fez para que a educadora chamasse sua atenção). Depois, entra no banheiro.

1'01" a 1'15"

A recreacionista tira Mo do carrinho e põe-na no colo, ficando em pé. Wi vai até a porta. A recreacionista passeia com Mo nos braços. Estão perto da porta: Je e Wi.

Je se desequilibra e bate os trevos na cabeça de Mi, que anda na direção do início do corredor. Depois, Je bate os trevos duas vezes na cabeça de Wi, que faz cara de choro, pondo o dorso da mão sobre o rosto. Je dá um trevo para Wi, que desfaz a cara de choro e bate-o em seu trenzinho.

1'16" a 1'30"

Je dá seu outro trevo para Wi e fala "gá"; sai batendo palmas em direção ao carrinho de Mo. Esta continua chorando no colo da recreacionista. Wi também vai até o carrinho. Mi, que já estava próximo deste, bate o trenzinho na cabeça de Je.

1'31" a 1'45"

Je estende o braço para pegar o trenzinho, mas Mi o afasta. Wi empurra o carrinho de Mo para frente e para trás.

1'46" a 2'00"

Je pega um trenzinho que estava dentro do carrinho de Mo e segue para a direção do armário. Wi empurra o carrinho ao lado do armário. Na, andando apoiada à parede do corredor, está próxima da porta. Mi levanta o braço, cuja mão segura o trenzinho, e bate-o no carrinho. Wi bate o carrinho no armário. Je se aproxima, vinda dos berços. Wi puxa o carrinho para trás e aponta-o para o corredor. Mi vai atrás dele e também empurra o carrinho. Mi olha para a recreacionista e esboça um choro; a recreacionista fala para Mi e Wi: "ô,ô". Je retorna na direção dos berços.

2'01" a 2'15"

Wi continua empurrando o carrinho, sozinho, e bate-o novamente no armário. A recreacionista está com Mo no colo e vai até o corredor. Mo para de chorar. Mi a segue, arrastando o xale pelo chão e balança o trenzinho com a outra mão. Wi puxa o carrinho e aponta-o para o corredor novamente.

2'16" a 2'34"

Je é focalizada ao lado do 2º berço, brincando com duas latas e um trenzinho. Ela põe o trenzinho em cima de uma lata e empurra a segunda. Com esse movimento, derruba a outra e o trenzinho. Ela as re-arranja, pondo-as em pé. A recreacionista é focalizada no corredor, andando com Mo, que chora. Wi está atrás da recreacionista, com o carrinho de Mo.