

Práticas discursivas nas interações de crianças pequenas: algumas questões metodológicas e conceituais

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira ⁽¹⁾
Universidade de São Paulo

A teorização acerca das relações que podem ser estabelecidas entre a linguagem e o desenvolvimento do pensamento e da subjetividade tem-se colocado como central no debate que se prolonga na Psicologia, a respeito da natureza do psiquismo humano e dos fatores responsáveis pela sua formação.

As considerações aqui apresentadas fazem parte do diálogo que tenho procurado estabelecer com alguns teóricos do desenvolvimento humano, particularmente com Vygotsky e com Wallon. Tal diálogo ainda apresenta, reconheço, alguns pontos cegos, algumas adesões apaixonadas, pontos de fusão com os autores, momentos em que tomo alguns de seus pontos de vista como orientadores do meu olhar e meu pensar sobre o tema, questionando-os menos do que seria preciso. Entretanto, uma releitura daqueles autores, à luz de análises de dados empíricos de interações de crianças, tem-me possibilitado uma apropriação cada vez mais crítica dos mesmos e, fundamentalmente, o estabelecimento de uma base sólida para que eu possa fundamentar algumas contribuições ao tema que julgo inovadoras.

Os pontos conceituais que tenho considerado no estudo das interações infantis e que irei apresentar aqui dizem respeito às concepções de sujeito psicológico constituído socialmente pela linguagem de interação, que orientam minhas análises. Procurarei ainda, a partir de

dados empíricos, levantar certos pontos relativos à opacidade ou transparência do processo de negociação de significados, os quais ocorrem nas interações que crianças estabelecem com companheiros. Isto irá remeter à discussão da determinação/indeterminação das práticas discursivas e da integração cognição-afeto nas mesmas. Para tanto, vou partir dos trabalhos de Vygotsky (1986) e Wallon (1934, 1942, 1959) que, como tem sido largamente colocado, defendem a natureza interpessoal e semiótica da consciência individual.

A construção social do sujeito

A cada etapa de desenvolvimento de uma sociedade, determinados elementos, ligados às condições de vida do referido grupo, às práticas sociais que o constituem enquanto tal, tornam-se objeto de atenção do corpo social e nele assumem um valor particular para seus membros, dando origem a signos. Aqueles objetos sociais - tornados instrumentos e signos socialmente elaborados e a ação sobre eles particularmente - mobilizam certas possibilidades de funcionamento cerebral do indivíduo, na realização de diferentes tarefas. Com isto, terminam transformando ao mesmo tempo aquelas possibilidades.

Particularmente, a linguagem representa o sistema de signos mais importante na formação do psiquismo. Produto da necessidade de comunicação criada em atividades coletivas de trabalho, a linguagem reflete, em todos os seus elementos, a organização sociopolítica e ideológica em que está sendo gestada. Tal organiza-

⁽¹⁾ Professor-adjunto do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

ção estrutura determinadas possibilidades concretas de contatos verbais, dos quais derivam a forma e o conteúdo das interações sociais que nela ocorrem. Desta forma, para Vygotsky e Wallon, assim como para Bakhtin (1981), a consciência individual é um fato sócio-ideológico, sendo formada pela impregnação, pelo sujeito, do conteúdo semiótico historicamente criado por grupos sociais organizados, com os quais o indivíduo se relaciona.

Assim, ao apropriar-se da língua usada em seu grupo com o propósito de atender necessidades concretas de comunicação, cada interlocutor utiliza-se de formas discursivo-ideológicas que circulam naquele grupo, refratando a realidade social objetiva. Com isto, elas terminam por atribuir significados a cada ato do sujeito, a cada um de seus "estados conscientes". Mergulhada na corrente de comunicação verbal, a consciência individual começa a operar conforme, através da palavra, é refletido um determinado fenômeno, ou seja, conforme este é destacado do contínuo da experiência e tornado um fato da consciência. A linguagem cria possibilidades de confrontar significados, de representar fenômenos, objetos, acontecimentos, representações mentais, transformando formas elementares de coordenação de ações inter-individuais e de experimentação sensoriomotora de objetos.

Os signos, em geral, e a linguagem dentre eles, particularmente, são então apropriados pela criança, através da interação com parceiros diversos - cada um em seu nível de desenvolvimento e com os recursos sócio-históricos de ação até então desenvolvidos - em práticas sociais diversas. Isto se dá à medida que todos (a criança e seus parceiros) confrontam os significados que atribuem às situações e a suas próprias ações. Nestas situações, onde determinadas formas de relações sociais e de uso de signos se fizerem presentes, a criança assimilará os recursos

signícos disponíveis em seu ambiente social e os integrará criativamente a suas ações, transformando estes recursos e as funções psicológicas que lhe dão suporte.

Isto ocorre, pois as sociedades humanas desenvolveram a característica de influência interpessoal como um fundamental elemento para sua existência enquanto tal. Como considera Wallon, as emoções desempenham papel fundamental na experiência e comunicação interpessoal. Trabalhadas na interação com parceiros, inicialmente em nível de gestos e posturas, as emoções dão origem a representações coletivas, graças ao desenvolvimento, na relação criança-meio social, da capacidade de realizar imitações diferidas de modelos privilegiados daquele meio. Ao tomar-lhes o papel - o que envolve um desempenho em que gestos, expressões, posturas e palavras tecem uma rede de significações na qual outros indivíduos são postos a também participar - a criança coloca-se dentro de formas mais complexas de funcionamento psicológico, ou seja, mais avançadas em relação a suas condições de atuação independente, como refere Vygotsky, quando define o que entendia pela metáfora "zona de desenvolvimento proximal", por ele cunhada. Neste processo, as instruções, apontamentos e representações de seus parceiros sociais são tomados pela criança e por ela usados para agir sobre seu meio. Com isto, apropria-se da matriz interacional, discursiva, que medeia seu desenvolvimento, internalizando-a.

A interação social com coordenação de papéis

Para discutir o que entendo por "interação social", tenho considerado que a relação de recíproca constituição, estabelecida desde o nascimento, entre o indivíduo e o meio, dá origem a situações sempre novas e singulares, criadas pelas interações dos parceiros. Em tais

situações, o confronto das necessidades, sentidos e representações dos indivíduos leva-os a continuamente negociar os significados que atribuem a si mesmos e à situação como um todo. Nas dinâmicas situações em que são então criadas, ações culturalmente recortadas constituem papéis relacionados com contra-papéis, que podem ser assumidos, negados e/ou recriados pelos participantes. Para investigar o desenvolvimento humano, pois, temos de considerar os motivos, emoções, valores, sentidos pessoais construídos em um momento econômico-político-ideológico de uma dada sociedade, ou seja, os embates papel/contrapapel nela ocorrido (Oliveira, 1988).

Considero que, discursos são criados através dos papéis que os parceiros assumem em cada situação criada por suas ações. Esta posição vai ao encontro da de Shotter (1992), para quem a função básica da linguagem não é a representação de coisas do mundo, mas a criação, sustentação e transformação de vários padrões de relações sociais e, por implicação, das várias formas de mentalidade e subjetividade presentes em um determinado tempo histórico.

A elaboração de uma metodologia para análise da interação social

Para explicitar uma perspectiva de investigação do tema, irei partir da análise de dados que construí em três estudos a respeito da interação adulto-criança e criança-criança em creches, tomando crianças de 1 a 6 anos em atividades diversas: estudo A - seis sessões de almoço de dois grupos de crianças de 1 e 2 anos e suas educadoras, três sessões de aproximadamente 20 minutos cada, registradas ao longo de duas semanas, por grupo (A1 = 18 crianças e 2 educadoras; A2 = 19 crianças e 2 educadoras); estudo B - 20 sessões de jogo livre de dois grupos de crianças de 2 e 3 anos, dez sessões de nove minutos por grupo (B1 = 5 e B2 = 8 crian-

ças), registradas no espaço de 12 meses; estudo C - três sessões de aproximadamente 30 minutos de jogo de faz-de-conta com o tema "escolinha" de três grupos de crianças de 4 e 5 anos (C1 = 16, C2 = 13 e C3 = 23 crianças), uma sessão por grupo. (Oliveira, 1988; Oliveira e Valsiner, 1997; Paula e Oliveira, 1995).

Nestes estudos, procurei adotar uma perspectiva de análise comprometida com a apreensão da emergência de novas formas de ação. Para tanto, foi feita em todos eles uma transcrição microgenética de todas as sessões, gravadas em vídeo, com descrição detalhada de gestos, posturas, verbalizações dos participantes e dos objetos envolvidos, tomando a palavra como veículo de discretização e análise da experiência. Tal análise implica um confronto entre categorias teóricas (abertas à comprovação/rejeição/modificação) e a empírica que se apresenta ao pesquisador.

Os protocolos contendo as transcrições das sessões foram analisados a partir de questões que foram sendo levantadas, por exemplo, em relação à evolução dos processos de coordenação de papel, à sua função na construção da imaginação pelas crianças, ao aparecimento de determinados temas no faz-de-conta, à construção de representações sociais de gênero, aos elementos estruturadores da tomada de determinados papéis, dentre eles o uso de determinados objetos, e aos processos de imitação imediata e diferida, usados pelas crianças.

A determinação / indeterminação das práticas discursivas

No exame das principais fontes responsáveis pela modificação das formas de coordenação de papéis das crianças com o desenvolvimento das mesmas, nossa atenção voltou-se para o estudo dos mediadores das ações infantis e da imitação.

Na análise das interações das crianças de 1 e 2 anos, observamos que o controle das ações das crianças menores parece ser inicialmente dominado pela esfera afetiva, dado que elas exploram as situações principalmente através de canais emotivo-posturais. O contágio emocional e os ajustes posturais das crianças criam um tipo de linguagem, que é transformada junto com a evolução de suas formas de coordenação de papéis.

No refeitório da creche, quando uma música vinda de fora da sala é ouvida, Kathy (16) sorri e bate as palmas das mãos ritmicamente na mesa, olhando para Fernanda (19). Ela repete seus gestos. Fernanda bate as palmas de suas mãos na mesa, observada por Kathy. Depois ambas batem as palmas das mãos na mesa, rindo.

A imitação imediata do comportamento do parceiro, freqüentemente observada neste período, evolui de uma sincronização dos ritmos posturais e das verbalizações dos parceiros, pelas crianças de 1 ano, até a criação de brincadeiras colaborativas mais elaboradas, no grupo de crianças de 2 anos, com reprodução dos aspectos básicos dos comportamentos dos parceiros.

Após o recolhimento dos pratos do almoço, Jefferson (27), Camila (27), Bruna (25), Lucas (20), Fabiana (26) e Rafael (25) aguardam que as duas educadoras os conduzam para fora do refeitório. Bruna, sorridente, sobe na cadeira e canta: "eh, eh, eh", batendo palmas. Camila sobe na cadeira, olha para a pesquisadora (filmando) e começa a bater palmas, cantando "eh, eh, eh". Jefferson sobe na cadeira e todas as crianças cantam "eh, eh, eh", com exceção de Rafael que olha para um menino sentado em outra mesa. Todas as crianças da mesa

ficam em pé em suas cadeirinhas, abaixando seus troncos para bater com as palmas das mãos sobre o tampo da mesa e erguendo-os, diversas vezes, enquanto se entreolham, sorridentes.

Gradativamente, observa-se uma crescente submissão das crianças a determinados elementos empíricos - sons, movimentos, roupas e outros objetos - que, por suas características culturais, possibilitam a atualização de experiências passadas na situação presente-mente vivida, através de gestos altamente imitativos. As crianças passam a submeter-se cada vez mais à rede de significados circulando na situação, conforme reproduzem alguns gestos básicos, expressões faciais, posturas corporais e verbalizações freqüentemente encontradas em experiências cotidianas, com maior uso simbólico de objetos.

Weber (24) e Alan (16) estão comendo. Uma das educadoras aproxima-se deles e diz à Weber: "Come a carniinha, come! Você num tá comendo!" e afasta-se. Alan exclama: "papá!" enquanto pega com a mão algum arroz do prato de Weber. Alan come o arroz e estende seu braço com a palma da mão aberta e voltada para cima na direção de Weber. Este, de início, continua a comer mas, após um cotução insistente de Alan, pega com a colher alguma comida de seu prato e a coloca na boca aberta de Alan, que a mastiga. Weber volta a oferecer comida a Alan mas este também lhe estende sua colher cheia de comida que pegou de seu prato e lhe diz: "Qué?"

Na coordenação das propostas culturalmente inscritas nos gestos pelas crianças, na comunicação que buscam estabelecer, seqüências de atos vão sendo ritualizados. Os gestos vão sendo reproduzidos, de início, de forma cada

vez mais ligada a ajustes posturais, havendo também crescente apropriação de locuções verbais dos adultos, que são espelhadas na situação. Com isto, começa a haver um maior controle cognitivo-lingüístico da coordenação de papéis. Conforme se desenvolvem, as crianças mais freqüentemente discutem com seus pares os elementos que definem os papéis construídos na situação.

Fábio (46) finge derramar o conteúdo de uma garrafa plástica vazia sobre sua cabeça, dizendo a Davi (42): "Põe na cabeça, assim!"

À medida que a linguagem verbal mais efetivamente faz a mediação do processo de coordenarem seus papéis, as crianças mais velhas apresentam um enredo melhor planejado, no qual algumas representações estão sendo mais claramente negociadas. Esta forma verbal de atribuição de papel ilumina o processo de internalização das relações sociais pelas crianças, que necessitam explicitar mais aquilo que supõem estar regulando os papéis. Isto pode ser ainda melhor observado na coordenação dos papéis assumidos pelas crianças de 4 a 6 anos, conforme brincam de "escolinha". Ela também é mediada pelo material disponível - lápis, cola, folhas de papel - que é usado pelas crianças para dar suporte à reprodução de alguns formatos interativos vividos na creche. Além disto, elas buscam promover uma organização espacial na sala - por exemplo, dispendo as cadeiras em fila como em uma sala de aula tradicional -, de modo a criar um cenário para suas ações. Com os elementos disponíveis, as crianças desempenham, de um modo muito estereotipado, os papéis de professor e alunos.

No grupo C2, a menina-professora (em pé, atrás da mesa colocada diante de uma fileira de cadeiras ocupadas pelas de-

mais crianças) olha para a porta, em seguida para as crianças, coloca as duas mãos sobre a mesa, levanta um pouco o queixo para a frente e diz, num tom solene e pausado: "Bom dia!" As crianças, a maioria delas olhando para a menina-professora, respondem: "Boooooom Diiiiig!" Mais tarde a menina-professora pergunta às crianças: "Vocês qué fazê desenho?" Várias crianças respondem ao mesmo tempo: "Quéééé!" A menina-professora continua: "Quem qué fazê, levanta a mão!" Várias crianças, de mãos erguidas, gritam: "Euuuuu!"

Com uma subordinação mais deliberada às regras que orientam os papéis em jogo, a reprodução coletiva de alguns rituais criados nas atividades instrucionais da creche, através da adoção de gestos expressivos e verbalizações, ocorre sem dificuldades. Com isto, a reprodução de situações pelas crianças maiores, especialmente aquelas de 4 a 6 anos, é menos memória em ação, como nas crianças de 2 anos, do que comportamento baseado em regras.

Interação, linguagem e desenvolvimento

A análise das interações que as crianças estabelecem apontou, em todos os grupos, que o desempenho de papéis pela criança se faz graças a uma dinâmica segmentação e unificação de fragmentos de experiências passadas em contextos de atividade, sendo construídos no presente pelas ações infantis. Estas vão sendo cada vez mais guiadas por imagens elaboradas a partir de certos elementos presentes, que atualizaram outras experiências anteriormente elaboradas. Todavia, o reconhecimento da evolução destes processos não explica totalmente o que determina o desenvolvimento. Esta determinação se faz pela ação de outras fontes de confronto.

Nossa perspectiva de análise ajudou-nos ainda a compreender que, na transformação inerente ao processo interacional, as dimensões cognitivo - afetivo não se comportam como categorias separadas que se influenciam, mas como unidades indissociáveis. A cognição não é um processo apenas mental, mas parte da ação e dos significados que ela aponta, ou seja, dos desejos, objetivos, concepções, sendo, portanto, plena de afetividade.

Nos episódios apresentados, a transição da imitação imediata para a diferida é um processo complexo de libertar-se do contágio motor - gestual que preludia a imitação imediata, para assumir um comportamento mais baseado em representações e orientado por regras de desempenho. Contudo, a imitação não é cognitivamente pré-delineada, mas emerge como uma resposta afetivo - cognitiva à situação interacional, conforme elementos atuais trazem para o presente experiências passadas das crianças. Ao imitar o outro, estas necessitam captar os modelos em características básicas, percebendo-os a partir de sua plasticidade perceptivo-postural, conforme se ajustam afetivamente a eles. Com isto, decodificam o conjunto de impressões que captam do outro, experimentando diversas possibilidades de ações no meio ao qual estão inseridas e diferenciando os elementos originais que são trazidos para a situação presente (Oliveira e Valsiner, 1997).

Ademais, no processo dinâmico de coordenação de papéis, que os parceiros assumem no "aqui-e-agora" das situações, cria-se um confronto de necessidades, objetivos e sentidos, sendo que as crianças confrontam diferentes posições sociais para alcançar seus propósitos, remodelando-os e abrindo-lhes novas possibilidades neste processo. Ao reproduzir o comportamento dos parceiros presentes ou pretéritos, ou opor-se a eles, a criança vai diferenciando suas ações e ampliando a mediação cultural de

seu comportamento, pelo jogo de determinados papéis nos quais se inserem certas posições discursivas possibilitadas pela linguagem. E é exatamente nas tensões entre o retrospectivo e o prospectivo, o dado e o criado, a submissão e superação a signos, que se faz a construção de todo sujeito humano.

Referências Bibliográficas

- Bakhtin, M. (1981) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- Oliveira, Z.M.R. (1988) *Jogo de papéis: uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Oliveira, Z.M.R. e Valsiner, J. (1997) Play and imagination: the psychological construction of novelty. Em, A. Fogel, M.C. Lyra e J. Valsiner (Orgs) *Dynamics and Indeterminism in Developmental and Social Process*. Mahwah: New Jersey, Erlbaum.
- Paula, E.A.T. e Oliveira, Z.M.R. (1995) "Comida, diversão e arte": o coletivo infantil no almoço na creche. Em, Z.M.R. Oliveira (Org.). *A Criança e seu Desenvolvimento: Perspectivas para se Discutir a Educação Infantil*. São Paulo: Cortez.
- Shotter, J. (1992) *Knowing of the Third Kind*. Utrecht: Utrecht University.
- Vygotsky, L.S. (1986) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wallon, H. (1934) *Les Origines du Caractere chez l'Enfant*. Paris: Boivin.
- Wallon, H. (1942) *De l'Acte a la Pensée: Essai de Psychologie Comparée*. Paris: Flammarion.
- Wallon, H. (1959) Le role de "l'autre" dans la conscience du "moi". *Enfance*, 3-4, 279-285.