

A CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO

perspectivas para se
discutir a educação infantil



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

A criança e seu desenvolvimento : perspectivas para se discutir a educação infantil / Zilma de M. de Oliveira, (org.). – 5. ed. – São Paulo : Cortez, 2012.

Vários autores.
ISBN 978-85-249-1825-4

1. Capacidade motora em crianças 2. Crianças – Desenvolvimento 3. Crianças – Linguagem 4. Educação de crianças 5. Interação social em crianças I. Oliveira, Zilma de M. de.

12-08619

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação de crianças : Teorias educacionais 370.1

Zilma de M. de Oliveira (Org.)

Ana Luiza Smolka • Eduardo Calil •
Ercília Angeli Teixeira de Paula •
Maria Isabel Pedrosa • Maria Nazaré da Cruz •
Maria Teresa Falcão Coelho •
Nadir Neves Nunes • Sandra Maria Sawaya •
Solange Jobim e Souza • Zilma Ramos de Oliveira

A CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO

perspectivas para se
discutir a educação infantil

5ª edição

7ª reimpressão

 **CORTEZ**
EDITORA

A CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO: perspectivas para se discutir a
educação infantil

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (Org.)

Capa: aeroestúdio

Preparação de originais: Solange Martins

Revisão: Ana Paula Ribeiro

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales



Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização
expressa dos autores e do editor.

© 1995 by Autores

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – agosto de 2023

SUMÁRIO

Apresentação	
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	7
Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky	
Solange Jobim e Souza	13
Narrativas orais e experiência: as crianças do Jardim Piratininga	
Sandra Maria Sawaya	34
Faz de conta: construção e compartilhamento de significados	
Maria Teresa Falcão Coelho e Maria Isabel Pedrosa.....	56
Gestos, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa	
Maria Nazaré da Cruz e Ana Luiza B. Smolka.....	73
“Comida, diversão e arte”: o coletivo infantil no almoço na creche	
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	92

O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética	
Nadir Neves Nunes	114
Ao sabor dos títulos: uma releitura linguístico- -discursiva da noção de coerência	
Eduardo Calil	143

APRESENTAÇÃO

A criança de zero a seis anos tem recebido crescente atenção por parte dos pesquisadores em ciências humanas. Particularmente, novas necessidades sociais referentes à educação da criança em contextos sociais diversos — não só a família mas também a creche e a pré-escola — têm suscitado investigações que aprofundam o que sabemos sobre seu modo de ser e de se desenvolver.

Sua vibrante capacidade de interagir com parceiros diversos em diferentes situações — no almoço, nas brincadeiras, nas atividades voltadas para a apropriação da língua escrita, como as que aparecem discutidas neste livro — revela um mundo que os educadores têm menosprezado muitas vezes, ocupados que estão em garantir uma perspectiva de tratamento às crianças em geral, que não as considera como sujeitos de seu próprio desenvolvimento. Todavia, este ocorre dentro de práticas sociais variadas com interlocutores que atuam como recursos para que a criança se aproprie de formas culturais historicamente construídas de reagir afetivamente a algo, de manipular objetos, de raciocinar etc.

Muitos educadores veem a infância apenas como período de carências, dado que as maneiras próprias de a criança agir e interagir não são levadas a sério. Submetidas desde

cedo às imposições dos adultos, ou paparicadas e deixadas à deriva em seu desenvolvimento, deixam as crianças pequenas de contar com um ambiente organizado e estruturador daquele desenvolvimento. Por outro lado, os adultos — os pais, educadores etc. — submetidos que estão a outros contextos autoritários, também não são considerados sujeitos em desenvolvimento.

Buscamos neste livro estabelecer um olhar abrangente que nos permitisse entender a participação da criança como coautora — junto com o educador da creche ou pré-escola e com seus companheiros de idade — da situação pedagógica. A partir disso, analisamos como tem sido investigado o modo como tal participação se dá, estudando a interligação entre movimentos e linguagem, entre afetividade e cognição, e entre todos esses elementos entre si.

Felizmente existe hoje no Brasil um grande número de pesquisas com esse norte. Algumas delas são apresentadas neste volume. Realizadas como dissertações de mestrado ou teses de doutorado, ou como projeto temático de investigação envolvendo equipes de pesquisadores, trazem valiosas contribuições à área. Apontam como práticas sociais vividas em nossa cultura participam do processo de desenvolvimento da criança brasileira.

A apresentação que Solange Jobim e Souza faz da obra de Bakhtin e Vygotsky introduz importantes questões ao debate posteriormente retomado não só por ela — na discussão de dados de alunos de uma pré-escola carioca que atende crianças de uma favela — como pelos outros pesquisadores aqui presentes. As relações entre fala e pensamento, entre dialogia e constituição do sujeito que Solange traça a partir daqueles autores trazem fundamentais contribuições para a Educação Infantil.

A busca do poeta, do artista, produtores autênticos e não alienados de cultura, que se forjam na narrativa de sua própria experiência, memória viva de sua comunidade, é delimitada por Sandra Sawaya. Tal busca é por ela proposta como modelo de ação para os professores, enquanto interlocutores interessados em viabilizar o diálogo das crianças com sua própria história. Este modelo combate a frequente visão homogeneizadora que muitos professores aprenderam a construir sobre as crianças, enquanto fazem sutis tentativas de obter a conformidade daquelas em tarefas em quase sempre distantes do seu cotidiano.

Se a busca é do artista que há em todo ser humano, um dos caminhos de tal busca passa necessariamente pela brincadeira infantil, estudada por Maria Teresa Falcão Coelho e Maria Isabel Pedrosa no âmbito da creche. O faz de conta que aí se constitui é um espaço privilegiado para se acompanhar como vivências em uma certa cultura, com suas inerentes contradições, são retrabalhadas pelas crianças desde pequenas na interação com seus pares de idade. Com isso podem as crianças partilhar significados e construir representações do mundo. Olhar com seriedade a atividade infantil que ocorre nessas situações possibilita que se estructurem as creches de modo que se ofereçam mais oportunidades para as interações infantis, em vez de cercear tais interações impondo às crianças um modelo de relação social centrado na figura do adulto.

O recorte do mundo e o da palavra em relação a crianças de um berçário de creche, nas interações que aí estabelecem, é retomado por Maria Nazaré da Cruz e Ana Luiza Smolka. As autoras discutem a produção de significações nas ações dos bebês e os modos de participação das educadoras nesta produção. Seguramente a discussão apresentada amplia a

visão prevaiente entre muitas educadoras de creche de que o bebê é basicamente, ou apenas, um corpo a ser ministrado cuidados físicos, não o considerando como alguém capaz de estabelecer relações e de construir significações nas interações que estabelece com outros indivíduos.

Ainda em relação à creche, a atenção do leitor deste livro é posta sobre o período de almoço. Em vez de aceitar a impressão primeira, deturpada pela visão que temos da criança, de que aquela situação, tal como ocorre em muitas creches, é apenas de total bagunça inspirando preocupação, o trabalho de Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, no qual colaborei como interlocutora interessada e parceira de conclusões teóricas que considero valiosas, revela as importantes aprendizagens que ocorrem sob a aparência de tumulto e que vão além do aprendizado de modos considerados corretos de mastigação de alimentos e de regras de boas maneiras à mesa.

Com Nadir Neves Nunes adentramos uma pré-escola pública paulistana, acompanhando o processo de ingresso da criança de quatro anos naquela instituição, com seus atores (a professora, os colegas, a diretora e outros funcionários), suas rotinas (o lanche, a fila, a hora da história), suas regras (e como são muitas!). As formas pelas quais tal ingresso se dá atuam sobre o processo de constituição do Eu pela criança ainda em formação, na perspectiva de Henri Wallon, discutida por Nadir. Refletir sobre essas formas, apresentando aos professores certas teorias do desenvolvimento infantil, pode representar efetiva contribuição no planejamento das situações na pré-escola.

Já o artigo de Eduardo Calil nos instiga a testar nossa visão das crianças e das produções infantis à luz de novos enfoques tratados especialmente na linguística. Cenas cotidianas em uma pré-escola que já incorporou no seu fazer as

ideias de atividade, de interlocução e de construção do mundo e de si mesma pela criança na interação com os objetos de conhecimento existentes em uma cultura estimulam-nos a conhecer mais aprofundadamente o processo de apropriação da língua escrita pela criança pré-escolar.

Fica agora o convite ao leitor para que debata conosco esses temas. Bom trabalho!

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

LINGUAGEM, CONSCIÊNCIA E IDEOLOGIA: conversas com Bakhtin e Vygotsky

*Solange Jobim e Souza**

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face
neutra e te pergunta, sem interesse pela res-
posta, pobre ou terrível, que lhe deres: Trou-
xeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

O que é linguagem? Qual o seu lugar na constituição do sujeito e das ideologias? Qual o seu papel na compreensão do sujeito na sua relação com a cultura e o progresso na sociedade de classes? Nossa intenção aqui é realizar o encontro das ideias de Bakhtin com o pensamento de Vygotsky, construindo uma concepção de linguagem que dê conta dessas indagações. Quando buscamos articular o pensamento desses

* Professora da PUC-RJ e assistente técnica em Educação da Delegacia do Ministério da Educação — MEC, Rio de Janeiro.

autores sobre esse tema, a impressão primeira é de uma complementaridade fecunda. Essa complementaridade é, no entanto, marcada por diferentes caminhos na direção de um mesmo ponto essencial: a linguagem como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social.

Bakhtin irá mostrar que a linguagem só pode ser analisada, na sua devida complexidade, quando considerada como fenômeno socioideológico e apreendida dialogicamente no fluxo da história. Sua concepção de linguagem vai ser construída a partir de uma crítica radical às grandes correntes da linguística contemporânea, por considerar que essas teorias não trabalham a língua como fenômeno social.

A problemática que envolve intensamente a reflexão de Vygotsky é a elaboração de uma teoria sociopsicológica da relação entre pensamento e palavra enquanto processo dinâmico, e a compreensão da linguagem como capaz de preencher funções específicas na constituição das funções psicológicas superiores e na construção da subjetividade.

Se, por um lado, Bakhtin constrói uma nova concepção de linguagem, rompendo com a linguística tradicional, por outro, Vygotsky elabora uma teoria da relação entre pensamento e palavra a partir de uma crítica radical às principais correntes e tendências da psicologia de sua época. Vygotsky admite que os métodos e princípios do materialismo histórico e dialético constituem a solução para os paradoxos científicos fundamentais que enfrentava a psicologia de então. Nesse aspecto, tanto a abordagem de Vygotsky quanto a de Bakhtin se destacaram das correntes marxistas de sua época, pois esses autores, desde então, já questionavam as concepções dialéticas que se apoiavam na causalidade mecânica da história e das relações humanas, antecipando, com isso, a crítica aos desdobramentos positivistas reinantes no interior

do pensamento marxista. Por esse motivo, suas obras foram vítimas do obscurantismo stalinista, o que dificultou sua divulgação durante um longo período não só no mundo soviético, como também no mundo ocidental.¹

Ao reunir as ideias destes autores, encontramos nos seus escritos um interesse comum em desvendar as implicações concretas e cotidianas da linguagem na vida do homem e na evolução da sociedade. Essa tendência, marcante em suas obras, os distingue das abordagens que, ao estabelecerem uma ruptura da linguagem com o mundo e com a vida, reduzem-na a um simples veículo da comunicação entre os homens. Certamente o interesse pelas artes e pela literatura é um aspecto que iria marcar de maneira decisiva a comum sensibilidade com que eles se aproximariam e discutiriam as questões da linguagem no âmbito das ciências humanas.

Ressaltamos, finalmente, que tanto Bakhtin como Vygotsky elaboraram uma teoria que coloca a linguagem como *ponto de partida* na investigação das questões humanas e sociais e também como um *desvio* que permite que as ciências humanas transitem para fora dos paradigmas cientificistas, priorizando uma abordagem ético-estética da realidade.

Embora estes autores tenham vivido e elaborado suas obras entre o final do século XIX e início deste, um diálogo real entre suas ideias depende das leituras e dos leitores que, ao longo do tempo, vão dando continuidade à reelaboração de seu pensamento num novo texto. O presente capítulo pretende retomar e dar continuidade a esse diálogo.

1. Para uma discussão da contextualização histórica e política da obra de Vygotsky e Bakhtin, ver Freitas (1994a).

Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem

Bakhtin desenvolve sua concepção de linguagem a partir de uma crítica radical às grandes correntes teóricas da linguística contemporânea. As teorias linguísticas conhecidas até então são agrupadas por ele em duas grandes correntes: o *objetivismo abstrato*, representado principalmente pela obra de Saussure, e o *subjetivismo idealista*, representado em especial pelo pensamento de Humboldt (Bakhtin, 1981).

Bakhtin submete estas correntes a uma rigorosa crítica epistemológica, demonstrando que o objeto de cada uma delas, ao reduzir a linguagem ou a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato), ou à enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista), constitui, por si só, um obstáculo à apreensão da natureza real da linguagem enquanto código ideológico (Bakhtin, 1981).

Ao questionar, de um lado, as teses, do subjetivismo idealista e, de outro, as do objetivismo abstrato, Bakhtin se indaga sobre o verdadeiro núcleo da realidade linguística. Na sua concepção, a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com a linguagem como se esta fosse um sistema abstrato de normas, posto que:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (Idem, p. 95)

O discurso verbal é diretamente ligado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. Qualquer enunciado envolve uma série de critérios (éticos,

políticos, cognitivos, afetivos) que levam em consideração muito mais do que está incluído nos fatores estritamente verbais do enunciado. São os julgamentos de valor e as avaliações que fazem com que o discurso verbal se envolva diretamente com a vida, formando com ela uma unidade indissolúvel. A língua em si, tomada isoladamente, não pode, naturalmente, ser verdadeira ou falsa, ousada ou tímida. Cada ato de fala não é só o produto do que é dado, sempre cria algo que nunca existiu antes, algo absolutamente novo e não repetitivo que se revela na *entoação*.

Para Bakhtin (1981), a característica fundamental da entoação é estabelecer uma estreita relação da palavra com o contexto extraverbal e, por isso, ela se localiza na fronteira entre o verbal e o não verbal, do dito e do não dito. A entoação é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante; na entoação a palavra se relaciona com a vida. A situação extraverbal não age sobre o enunciado de fora, como uma força mecânica, mas se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação.

Ainda segundo o autor, a separação entre a linguagem e seu conteúdo ideológico ou vivencial constitui um dos erros mais grosseiros da linguística formalista. Existem sempre modos muito diferentes de falar, muitas “linguagens”, refletindo a diversidade da experiência social. O que constitui essas “linguagens” é algo extralinguístico. Na prática, somos sensíveis a essa diversidade dos atos de fala, mas a linguística não tem trabalhado a língua na sua relação com a ação humana e com a vida, e não encontrou o modo adequado de registrar a língua como fenômeno social (Bakhtin, 1981).

Bakhtin prossegue nas suas críticas afirmando que a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal e, por-

tanto, não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal. Desse modo, conclui que a reflexão linguística de caráter formal-sistemático adotou, em relação à linguagem, uma posição incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua. Superando tanto o subjetivismo idealista como o objetivismo abstrato, assegura que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua. (Bakhtin, 1981, p. 123)

Assim sendo, a categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Para ele, toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão; um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no âmbito dessa cadeia.

Para Bakhtin, as relações dialógicas são muito particulares e não podem ser reduzidas às relações que se estabelecem entre as réplicas de um diálogo real; são, por assim dizer, muito mais amplas, heterogêneas e complexas. Dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação ao seu *sentido*, podem revelar uma relação dialógica. Portanto, as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das

ideias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos.

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende a um futuro igualmente infinito). Inclusive os sentidos passados, gerados no diálogo dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre irão mudar, renovando-se no processo posterior de desenvolvimento do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem quantidades enormes e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas, em momentos determinados do desenvolvimento posterior do diálogo, serão recordados e reviverão num contexto renovado e num aspecto novo. Não existe nada morto de uma maneira absoluta: cada sentido terá sua festa de ressurreição. Problema do grande tempo. (Bakhtin, 1985, p. 392)

Bakhtin propõe, assim, uma mobilidade infinita para as mudanças de significação, situando a permanente fluidez da palavra no amplo conjunto das transformações da cultura e da história.

Vygotsky e Bakhtin: o signo como instrumento da consciência e das ideologias

O ponto central do método materialista histórico e materialista dialético é que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e mudança. A tarefa do pesquisador é reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. Todo fenôme-

no tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas (Vygotsky, 1984).

O tema que se distingue nos escritos de Vygotsky é a ênfase nas qualidades únicas da espécie humana, suas transformações e sua realização ativa nos diferentes contextos culturais e históricos. Nessa vertente, Vygotsky irá retomar, de forma criativa, as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos. O instrumento simboliza especificamente a atividade humana, a transformação da natureza pelo homem, que, ao fazê-lo, transforma a si mesmo. Vygotsky (Idem) estendeu esse conceito de *mediação* na interação homem/ambiente pelo uso de instrumentos ao uso de signos. Os sistemas de signos (linguagem, escrita, sistema numérico etc.), assim como o sistema de instrumentos, são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Enfim, para ele, ambos são instrumentos que o homem emprega para modificar a situação a que responde; são um meio de intervenção na realidade. Entretanto, Vygotsky assinala que existe uma diferença sensível entre eles, pois o instrumento psicológico se destaca do instrumento técnico pela direção de sua ação; o primeiro se dirige ao psiquismo e ao comportamento, enquanto o segundo, constituindo também um elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo, é destinado a obter uma mudança no objeto em si.

Em Vygotsky (Idem), o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (a consciência) da criança. O conteúdo da experiência histórica do homem, embora esteja consolidado nas criações materiais, encontra-se também generalizado e reflete-se nas formas verbais de comunicação

entre os homens sobre estes conteúdos. A interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, portanto, principalmente por meio da linguagem, possibilitando, assim, que a natureza social das pessoas torne-se igualmente sua natureza psicológica.

De acordo com Vygotsky, no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro no âmbito social e, mais tarde, no âmbito individual. Esse processo de internalização, ou seja, de transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal, implica a utilização de signos e supõe uma evolução complexa em que ocorre uma série de transformações qualitativas na consciência da criança. Dessa forma, estudar a constituição da consciência na infância não se resume em analisar o mundo interno em si mesmo, mas sim em resgatar o reflexo do mundo externo no mundo interno, ou seja, a interação da criança com a realidade.

Ora, tanto Bakhtin como Vygotsky destacam o valor fundamental da palavra como o modo mais puro de interação social. Mas, se para Vygotsky o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e, como consequência, da constituição da consciência e da subjetividade, para Bakhtin, a palavra, além de instrumento da consciência, é, também, espaço privilegiado da criação ideológica.

É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. (Bakhtin, 1981, p. 37)

Como vimos anteriormente, para Bakhtin, é no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge; sua realização como signo ideológico está no próprio caráter dinâmico da realidade dialógica das interações sociais. O diálogo se revela uma forma de ligação entre a linguagem e a vida, permitindo que a palavra seja o próprio espaço onde se confrontam os valores sociais contraditórios. Esses conflitos o dinamizam o processo de transformação social, o qual irá refletir-se irremediavelmente na evolução semântica da língua. Cabe ressaltar, contudo, que a evolução semântica da língua é abordada, em cada um desses autores, a partir de ênfases distintas, a saber: Vygotsky trabalha a evolução semântica da língua tendo como referência as transformações do significado da palavra ao longo do desenvolvimento do sujeito; Bakhtin amplia essa perspectiva, tratando de desvendar a evolução semântica da língua a partir do confronto ideológico dos valores sociais contraditórios ao longo da história social humana. Seu interesse é incluir, no âmbito de sua análise, os mecanismos específicos pelos quais o contexto ideológico exerce uma influência constante sobre a consciência individual e vice-versa. Cabe a nós articular essas duas perspectivas para alcançarmos uma compreensão mais abrangente da infância e da linguagem na constituição da subjetividade e das ideologias.

A substituição do postulado da imutabilidade do significado das palavras pela tese de que o significado das palavras evolui e se modifica é um dos aspectos mais importantes presente tanto em Vygotsky quanto em Bakhtin e constitui a base de suas ideias oposicionistas, não só em relação às teorias psicológicas, como também à linguística contemporânea. A problemática sobre a qual Vygotsky direciona sua investiga-

ção não é propriamente a crítica da língua enquanto sistema (discussão presente na obra de Bakhtin), mas de um modelo de produção de pensamento, no qual a linguagem assume um lugar predominante e preenche funções específicas. Seu objetivo principal foi elaborar uma compreensão da relação entre pensamento e a palavra enquanto processo dinâmico, enquanto realização do pensamento em palavra.

Vygotsky afirma que o pensamento não tem um equivalente imediato; por isso, sua transição para a palavra passa, necessariamente, pelo significado. “O significado de uma palavra”, diz Vygotsky, “representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento” (1987, p. 104). Acrescenta, ainda, que os significados das palavras são formações dinâmicas que se modificam e evoluem à medida que a criança se desenvolve e de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona. Em vista disto, uma análise da interação do pensamento e da palavra deve começar com uma investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras.

O que essencialmente Vygotsky nos transmite, a partir dessa análise da relação entre pensamento e fala, é que o pensamento tem sua própria estrutura e que a transição dele para a fala é algo que ocorre mediante mecanismos específicos. Na mente do interlocutor, o pensamento acontece como uma totalidade e num só momento, mas, para que ele se torne uma realidade para um ouvinte qualquer, é necessário desenvolvê-lo numa sequência de palavras. Vygotsky compara essa transição do pensamento à sua concretização no ato de fala a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras.

Na medida em que as palavras no pensamento são plurivalentes, Vygotsky assegura que todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de *subtexto*, quer dizer, um pensamento oculto por trás delas. Por trás de cada pensamento há desejos, necessidades, interesses e emoções fazendo com que a compreensão do que dizemos dependa substancialmente da interação do nosso ouvinte com essa base afetivo-volitiva. A compreensão é o resultado do nível de interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extraverbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui na interação entre as pessoas. Ora, tanto Vygotsky quanto Bakhtin ressaltam que, no diálogo, as expressões faciais, os gestos, o tom das vozes e um conhecimento mútuo do tema, enfim, tudo aquilo que constitui o valor apreciativo que os interlocutores conferem ao tema do referido diálogo é, por assim dizer, parte integrante da compreensão diferenciada do significado das palavras nesse diálogo específico.

Em síntese, o que se evidencia nas ideias teóricas de Vygotsky e Bakhtin é a intenção de resgatar uma concepção de linguagem que leve em consideração os múltiplos sentidos que uma palavra pode alcançar, sentidos esses que estão, de certo modo, contidos propriamente entre o verbal e o extraverbal. Uma tal concepção de linguagem tem profundas consequências sobre o que constitui a verdade na teoria do conhecimento. Para Bakhtin, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Dessa forma, a unidade do mundo está nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Assim como não há nem a primeira nem a última palavra, também não existe nem a primeira nem a última verdade, mas verdades que se cons-

tituem na linguagem e por meio dela, continuamente ao longo da história. A unidade do mundo é polifônica.

A constituição do sujeito

Bakhtin e Vygotsky não realizaram propriamente uma análise específica da linguagem no cotidiano da criança. Entretanto, a concepção de linguagem por eles construída nos remete para um novo olhar e uma outra compreensão do papel das trocas verbais na formação das ideologias e na constituição da subjetividade da criança. Os enunciados construídos a partir da interação verbal exprimem e reafirmam a ideologia do cotidiano. A ideologia do cotidiano é um termo utilizado por Bakhtin para explicitar o domínio da palavra interior e exterior, desordenado e ainda não fixado num sistema. A ideologia do cotidiano se expressa por meio de cada um de nossos atos, gestos ou palavras, permitindo que os sistemas ideológicos constituídos (moral, arte, religião, política, ciência...) cristalizem-se a partir dela. Dizendo de outra maneira, os sistemas ideológicos constituídos e a ideologia do cotidiano se reconstróem mutuamente, numa interação dialética constante.

Desse modo, permitindo uma redefinição do lugar que a criança ocupa na constituição dos valores que transitam em nosso contexto social, esses autores nos orientam na direção das seguintes indagações: como a criança apreende o discurso de outrem? Como ela experimenta as palavras do outro na sua consciência? Que concepção de mundo se explicita na sua linguagem? Como sua palavra revela a ideologia do cotidiano? Como essas manifestações da ideologia do coti-

diano questionam ou alimentam os sistemas ideológicos constituídos? Enfim, como se articula a consciência da criança com a lógica da comunicação ideológica?

Essas questões só podem ser plenamente respondidas pela própria linguagem viva, pela linguagem acontecendo no cotidiano das falas infantis. Assim sendo, destacamos a seguir um diálogo ocorrido entre quatro crianças (Juan, cinco anos; Elaine, cinco anos; Aílton, seis anos; Renato, seis anos) que frequentam uma pré-escola comunitária situada numa favela da Zona Sul do Rio de Janeiro.²

JUAN E ELAINE

Adulto: Vocês gostam de vir aqui?

Juan: Gosto. Porque a gente aprende tudo.

Elaine: A ler, a desenhar, brincar, aprender.

Juan: Aprende a não fazer bagunça.

Adulto: E quando vocês fazem bagunça, o que acontece?

Juan: A tia fala com nós. Com o Aílton e com o Renato ela grita, com nós não.

Elaine: Quando ela fala, a gente atende.

Adulto: A tia já colocou vocês de castigo alguma vez?

Juan: Não. Só o Aílton e o Renato.

Elaine: Eles fazem muita bagunça. Se não botar eles de castigo, eles ficam batendo em todo o mundo.

2. A escolha dessas crianças se deu da seguinte maneira: ao solicitarmos à professora que nos indicasse duas crianças para uma entrevista, ela apontou Juan e Elaine. Evidentemente que essa escolha não estava isenta de um sentido próprio que ela conferiu a essa situação. Devido ao fato de essas duas crianças terem organizado o tema de suas falas a partir de críticas ao comportamento de dois de seus colegas no contexto escolar, decidimos, então, ouvir Aílton e Renato, para confrontar as expectativas e desejos que eles tinham em relação ao ambiente da pré-escola com a opinião de seus colegas. Como veremos, ao adotarmos essa estratégia, o espaço interpretativo de nossas indagações se alterou totalmente.

Juan: A tia não é boa com eles não.

Adulto: Ela é boa com quem?

Juan: Com a gente. Porque a gente não faz bagunça.

Elaine: Se o Aílton ficasse bom como a gente, ele não ia ficar de castigo, mas como ele é ruim, bota de castigo.

Juan: Eu gosto de todo mundo daqui, menos do Aílton e do Renato.

Elaine: Ninguém vai gostar deles dois.

Juan: Quando ele ir para outra escola, só vai aprender a rabiscar.

Elaine: Eles tem que ir para o colégio interno.

Para Juan e Elaine, o valor da escola é diretamente relacionado com as possibilidades de aprendizagem e lazer que esta oferece. Mas, para expressar essa opinião, eles preferem falar a partir do seu oposto, quer dizer, da própria negação desses valores, que se revela através do modo como percebem seus colegas, Aílton e Renato. Tanto Juan como Elaine possuem uma imagem bastante negativa desses seus colegas.

Admitem explicitamente que ambos estão fadados ao fracasso escolar e reproduzem em suas falas a discriminação social que, começando a operar desde cedo, reforça a estratificação social e econômica com base nas interações socioafetivas que ocorrem no interior do contexto escolar. Na opinião de Juan, tanto Aílton como Renato só irão aprender a rabiscar, ou seja, não têm condição de aprender a escrever como ele, Juan, demonstra ter. O individualismo e a competição se evidenciam na fala das crianças, revelando o tipo de modelização das relações socioafetivas que estão presentes no contexto escolar e que refletem o tipo de opressão também presente no conjunto da sociedade.

Vejamos como, em contrapartida, Aílton e Renato se percebem nesse mesmo contexto.

AÍLTON E RENATO

Adulto: Vocês gostam de vir aqui?

Renato: Gosto. Porque a escola é muito bom. Porque dá brinquedo para mim. No dia do Papai Noel, dá tudo pra gente.

Aílton: Por isso a gente gosta. Porque o Papai Noel vem aqui.

Renato: Por causa dos palhaços daqui.

Adulto: E o que vocês gostam de fazer na escola?

Renato: Ué! Brincar.

Aílton: Gosto de fazer comida!

Renato: A gente gosta de varrer a sala.

Aílton: Pra nossa sala ficar bonita. Tudo que ela mandar eu faz.

Adulto: Você gosta de escrever?

Aílton: Eu gosto de ir para outro lugar.

Adulto: Que outro lugar?

Aílton: Aqui nesse morro vai cair tudinho. Lá no prédio é que não cai, né? O prédio tem uma força, né?

Adulto: Você quer morar onde?

Aílton: Eu quero morar no Rio-Sul.

Adulto: Por quê?

Aílton: Porque no morro a casa fica caindo quando chove. A chuva danada derrubou o barraco do meu pai.

Renato: Minha casa é de tijolo. A minha não cai não.

Aílton: Eu vou morar em Caxias porque minha mãe, minha mãe... minha casa está podre.

Renato: Pra minha não cair, minha mãe vai fazer uma casa de tijolo.

Aílton e Renato apresentam expectativas diferentes em relação à escola. Seus depoimentos se distinguem nitidamente dos depoimentos de seus colegas, deixando, assim, transparecer que, nesse caso, a dinâmica das relações socioafetivas desse ambiente escolar, para eles, se realiza numa outra di-

reção. Por isso, enfatizam preferencialmente as coisas materiais a que o ambiente da pré-escola lhes permite ter acesso. As conquistas intelectuais e a aprendizagem escolar propriamente ditas não são abordadas por eles no diálogo. Ao serem indagadas sobre o que gostam de fazer, essas crianças não mencionam qualquer atividade que envolva a aquisição de conhecimentos formais, ou seja, conhecimentos que são prestigiados em nossa sociedade. Em contrapartida, afirmam “gostar” dos trabalhos domésticos, como varrer a sala, arrumar, fazer comida... Isso nos suscita uma indagação. Serão essas as solicitações mais frequentes ou, até mesmo, as únicas solicitações que essas crianças recebem no ambiente escolar ou na família? Essa questão nos leva a refletir sobre o quanto a criança, por meio da família, da TV, da escola, se engaja num processo complexo de formação da sua subjetividade, ao termo do qual deverá estar adaptada às funções produtivas e sociais que a esperam na sociedade.

Ao ser indagado sobre a sua escrita, Aílton muda de assunto repentinamente, alegando querer ir para outro lugar. Aílton se “expressa fora do assunto”, a partir de uma posição que mostra qual é o seu desejo. Como diz Guattari (1987), em família ou na escola, normalmente se reprime a criança por estar “fora do tema”. É preciso estar sempre no “assunto”, na “linha”, mas o desejo, por sua própria natureza, tem sempre a tendência de “sair do assunto”, “sair do tema” e derivar. Se nos permitirmos essa escuta da criança, quer dizer, nos deixarmos ser orientados a partir do desejo que ela expressa na palavra “fora do tema”, podemos certamente, com ela, construir uma outra compreensão do seu próprio texto, ou melhor, ir ao encontro do subtexto presente em qualquer ato de fala, deixando revelar tudo aquilo que se esconde no contexto da aparência enganosa da realidade.

Nesse pequeno fragmento que apresentamos, Aílton e Renato mostram ter seus pensamentos completamente absorvidos pela precariedade de suas condições de moradia e de vida na favela. O tema inicial da conversa se dissolve, dando espaço para o surgimento das contradições de viver numa sociedade “modernamente” instalada entre favelas e luxuosos *shoppings* (no caso específico, as crianças se referem ao *shopping* Rio-Sul). O verbo *ter* torna-se, assim, muito mais significativo, a ponto de seu valor apreciativo suplantar, na fala dessas crianças, o verbo *aprender*.

A dialética da subordinação e do controle a que essas crianças estão submetidas revela como a hierarquia da estratificação social se repete no interior das classes populares, renovando a força da marginalização entre seus próprios pares. De fato, no diálogo que apresentamos, evidencia-se de forma surpreendente o modo como as crianças são capazes de assumir os mecanismos de modelização da ordem dominante.

As crianças não conseguem escapar das suposições preconceituosas que a sociedade de classes lhes transmite, as quais, modelando suas atitudes e comportamentos, acabam por perpetuar a discriminação e a injustiça social. Ora, a produção e reprodução do sistema de valores em nosso contexto social não se perpetuam automaticamente; portanto, a questão da educação não pode ser encarada de maneira ingênua. Sabemos que a “bem-sucedida” desumanização das relações sociais na sociedade de classes depende, fundamentalmente, do modo como crianças e adultos “interiorizam” princípios e valores que reforçam e consolidam o próprio funcionamento das relações de produção e consumo na sociedade capitalista. A tarefa da educação é agir no sentido de superar ou transcender positivamente o processo de alienação a que o homem é submetido cotidianamente no campo de

suas relações sociais, afetivas, culturais e econômicas. O texto da criança nos coloca frente a frente com o mundo tal qual idealizado e construído por nós, quer seja nos seus aspectos perversos ou estigmatizantes, quer seja na sua dimensão crítica e transformadora da ordem estabelecida. Portanto, escutar a criança é uma oportunidade de retomarmos, a partir de seu ponto de vista, um olhar crítico sobre o mal-estar da nossa cultura.

Retomando as questões propostas por Bakhtin, podemos situar a compreensão dos diálogos apresentados numa dimensão ainda maior e mais complexa. Para o autor, ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. O território interno de cada um não é soberano: é com o olhar do outro que nos comunicamos com nosso próprio interior. Tudo que diz respeito a mim, assegura Bakhtin, chega à minha consciência mediante a palavra dos outros, com sua entoação valorativa e emocional. Do mesmo modo que o corpo da criança, inicialmente, se forma no interior do corpo da mãe, a consciência do homem desperta a si própria envolvida na consciência alheia (Bakhtin, 1985).

Ao retornar para si o olhar e as palavras impregnadas de sentidos que o outro lhe transmite, a criança acaba por construir sua subjetividade a partir dos conteúdos sociais e afetivos que este olhar e estas palavras lhe revelam. Com Bakhtin, podemos nos acercar das conversas infantis, percebendo o quanto importa o sentido do olhar e das palavras que dirigimos às crianças. Mas o sentido da realidade não se esgota nas interações entre olhares e palavras que ocorrem entre as pessoas: está presente também nos objetos inventados pelo homem e que existem ao nosso redor. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de criações materiais e formas de discurso que funcionam como um espelho que reflete e

refrata o cotidiano. A palavra é a revelação de um espaço onde os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam.

A partir dessa análise, que coloca a centralidade da palavra ou do *signo linguístico* na constituição das ideologias e da consciência do indivíduo, podemos entender dialeticamente a relação recíproca entre infraestrutura e superestrutura. A essência do problema é explicitar como a realidade, no plano socioeconômico (infraestrutura), determina o signo, ou como o signo linguístico reflete e refrata a realidade em transformação. Para explicitar melhor essa questão, nada melhor do que as palavras de Bakhtin:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (Bakhtin, 1981, p. 41)

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. *Discurso na vida e discurso na arte*. S/d. (Mimeo.)

_____. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Vientiuno, 1985.

FARACO, C. A. et al. *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hucitec, 1988.

FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Bakhtin — psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994a.

_____. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994b.

GUATTARI, F. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: creation of prosaics*. Stanford: Stanford University Press, 1990.

TODOROV, T. *Mikhail Bakhtin: the dialogical principle*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *The psychology of art*. Cambridge: Cambridge MIT Press, 1971.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.