

AGIR, OBEDECER E AS FORMAS DE DIZER A AÇÃO: AS INTERAÇÕES FAMILIARES NA CONSTRUÇÃO DAS AÇÕES, DA LINGUAGEM E DO SUJEITO SOCIAL
(Acting, Obeying, Speaking about Actions: The Role of Family Interactions in the Construction of Action and Action Discourse)

Roxane Helena Rodrigues Rojo
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

ABSTRACT: This paper is based on a viewpoint that takes the social construction of action and language as being essentially determined by the social history of the interactions and the language-patterned activities in which subjects under constitution are, and were, immersed. Data analysis will support that different patterns of language activities (Schneuwly, 1988), linked to the building of discourse genres, will have various effects on the constitution of action forms and on the ways of speaking about them (Bronckart, 1997). Dialogic family genres (Bakhtin, 1979) would be responsible for both: the constitution of action forms (teleological action (Bronckart, 1997)), and their normalisation (normative action). At other moments of language constitution, different narrative genres - reports and fairy tales, in special - will unfold. Due to their relatively early constitution by the children and the fact that they are focused on action (the action on-course, the experienced action and the (re-)created actions) in different manners - conjunctive and disjunctive referentiality -, they should play an important role in the social construction of discourses about the action and, therefore, in its awareness.

RESUMO: Este artigo baseia-se num ponto de vista segundo o qual a sócio-construção da ação e da linguagem é fundamentalmente determinada pela sócio-história das interações e das atividades de linguagem em que sujeitos em constituição estão e estiveram imersos. A análise dos dados aqui exposta busca demonstrar que diferentes matrizes de atividade de linguagem (Schneuwly, 1988), ligadas à construção de diferentes gêneros do discurso, terão efeitos diversos na constituição das formas de ação e das formas de dizer a ação (linguagem) (Bronckart, 1997). Os gêneros familiares dialógicos (Bakhtin, 1979) seriam responsáveis tanto pela constituição das normas de ação (ação teleológica, Bronckart, 1997), como por sua normalização (ação normativa). Em momentos mais avançados da constituição da linguagem, diferentes gêneros narrativos - em especial, os relatos e os contos de fadas -, tendo as particularidades de serem gêneros construídos relativamente cedo pelas crianças e de tematizarem as ações (em curso, experienciadas, re-(criadas)) de diferentes maneiras -

referencialidade conjunta e disjunta (Bronckart, Schneuwly et al., 1985) -, teriam um papel importante na sócio-construção de discursos sobre a ação e, a partir disto, também sobre sua consciência.

KEY WORDS: Family Interaction; Sociocultural Approach; Discursive Genres.

PALAVRAS-CHAVE: Interação Familiar; Enfoque Sócio-cultural; Gêneros do Discurso.

Este trabalho baseia-se num ponto de vista segundo o qual a sócio-construção da ação e da linguagem é fundamentalmente determinada pela sócio-história das interações e das atividades de linguagem¹ em que sujeitos em constituição estão e estiveram imersos. Diferentes matrizes de atividade e diferentes atividades de linguagem (Schneuwly, 1988), ligadas à construção de diferentes gêneros do discurso, terão efeitos diversos na constituição das formas de ação e das formas de dizer a ação (linguagem) (Bronckart, 1997).

Embora esta seja uma posição largamente aceita no paradigma sócio-histórico de investigação (social, psicológica, linguística), ela não deixa de envolver algumas questões de fundo, ainda em elaboração por diferentes enfoques: a relação entre ação, linguagem e pensamento; a interseção entre as práticas sociais e as práticas individuais; o mecanismo de apropriação das práticas sociais por sujeitos em processo de constituição.

Não por acaso, dois dos grandes autores fundadores desta reflexão - Vygotsky e Bakhtin e seu círculo² -, num momento inicial de seu trabalho (Vygotsky, 1924; Volochínov, 1929), fazem referência à noção de “*psicologia do corpo social*” (Plekhánov, 1922) como um extrato de análise intermediário, entre a Sociologia e a Psicologia, a um só tempo, *locus* e mecanismo de reprodução e refração do macro-social no micro-psicológico. No dizer de Voloshínov (1929: 41),

“... a essência deste problema liga-se à questão de saber como a realidade (a infra-estrutura) determina o signo; como o signo reflete e refrata a realidade em transformação [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. O que chamamos de psicologia do corpo social e que constitui, segundo a teoria de Plekhánov e da maioria

¹ Em francês, *Activités Langagières*.

² Volochínov, 1929; Bakhtin, 1975; 1979a; 1979b.

dos marxistas, uma espécie de elo de ligação entre a estrutura sócio-política e a ideologia no sentido estrito do termo (ciência, arte etc.), realiza-se, materializa-se, sob a forma de interação verbal.”

Ambos fazem intervir - entre as relações econômicas infra-estruturais das forças produtivas e a situação político-social e as várias ideologias que refletem superestruturalmente este contexto em suas características - um outro nível: o do *contexto psíquico do homem social* (Vygotsky, 1924) ou o da *psicologia do corpo social* (Voloshínov, 1929). Ambos, portanto, admitem a necessidade de um tipo social de Psicologia para dar conta da dinâmica humana de perpetuação/mudança das estruturas sociais. Ou ainda, dito de outro modo, para dar conta da apropriação, por parte do indivíduo humano, das práticas sociais (*die Praxis*) em circulação na situação social mais ampla.

Também não por acaso, ambos colocam na *interação social*, cujo corpo é o *signo* ou a *palavra*, a materialidade deste extrato necessário.

Volochínov (1929: 42), neste ponto, vai além da reflexão de Vygotsky (1924), na medida em que indica caminhos de operacionalização desta reflexão:

“... A psicologia do corpo social deve ser estudada de dois pontos de vista diferentes: primeiramente, do ponto de vista do conteúdo, dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo; e, em segundo lugar, do ponto de vista dos tipos e formas de discurso através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, realizam-se, são experimentados, são pensados etc.”

Portanto, investigar este ponto de interseção entre o individual e o social é refletir sobre *como* as formas de ação e interação social humanas (atividades de linguagem ou discursos) são capazes de multiplicar e reproduzir temas e formas discursivas que refratam e refletem formas possíveis em situações sócio-históricas dadas; em momentos sócio-político-ideológicos determinados³.

O curioso, entretanto, é que nenhum dos dois autores manteve o foco neste ponto fugidio de interseção entre o sócio-político (macro) e o psicológico (micro). O Círculo de Bakhtin vai centrar seu foco principal na Arte Literária,

³ E aqui, é importante notar a relação desta posição com a posterior Teoria dos Gêneros, na obra mais tardia de Bakhtin (1979a).

monumento ideológico, artefato macro-social. Vygotsky e seu círculo concentrarão a atenção na construção psicológica do propriamente humano na pessoa - o pensamento verbal -, a partir de métodos de pesquisa decididamente psicológicos.

Poderíamos fazê-lo, como é tendência do Círculo de Bakhtin, a partir do macro-social e, mantendo em foco as condições sócio-históricas de seu engendramento, analisarmos sua materialização numa obra ou na obra de um autor.

No entanto, neste trabalho, intentamos fazê-lo a partir do micro-psicológico, mais especificamente do ponto de vista da construção da linguagem, da ação e da pessoa social, na criança em constituição. É, pois, objetivo do presente trabalho, a partir de uma análise de processos micro-psicológicos de construção da ação e da linguagem por duas crianças de diferentes inserções socioculturais, fazer inferências a respeito dos construtos e dos efeitos macro-sociais por eles determinados e deles determinantes.

A questão central que norteia este trabalho é, pois: que diferença pode haver entre duas crianças, de inserção sócio-cultural diferenciada, que participam diferentemente de pautas interacionais ou jogos de linguagem diversos? Como interpretar estas diferenças do ponto de vista da construção da linguagem, da ação e do sujeito? Qual o impacto social de desenvolvimentos humanos tão diferenciados?

Como mencionamos, para respondermos a estas questões, é preciso, num primeiro momento, que elaboremos instrumentos de análise destes processos adequados a esse ponto de foco, i.é, instrumentos de análise de possam articular o macro-social ao micro-psicológico, sem perda de nenhuma das duas faces desta articulação. Dito de outro modo, instrumentos de análise que seriam próprios de uma “*psicologia do corpo social*”. As noções de *atividade de linguagem* e de *gênero do discurso* terão na análise este papel articulador entre os dois níveis e, por isso, destinamos todo o item 1. à sua explanação.

1. Matrizes de atividade, atividades ou jogos de linguagem e os gêneros do discurso

Poucos são os trabalhos de investigação que tentam refletir sobre este ponto de articulação e, naturalmente, muitos deles se encontram no campo da aprendizagem ou da “construção do sujeito social”.

Um destes trabalhos, que merece referência aqui, é o da equipe de investigação a que pertencem Jean-Paul Bronckart e Bernard Schneuwly. Schneuwly, em seu trabalho de 1988, que está interessado na aprendizagem dos discursos pela criança e, logo, em operacionalizar - teórica e metodologicamente - este ponto em que as práticas sociais vão se transformar em discurso apropriado e próprio do sujeito. Para dar corpo a esta *psicologia do corpo social*, Schneuwly (1988) vai recorrer a um conceito sócio-político da lavra de Sève (1974) - *matrizes de atividade*⁴ - e, relacionando-o a diferentes *tipos de atividade* presentes nestas matrizes sociais, Schneuwly vai dar um novo foco à noção de *atividade de linguagem*, "...*tipo de atividade dentre outras*", que, no entanto, exige um recorte do objeto "*linguagem*" não só como "*atividade*", mas também como "*processo complexo exterior-interior-exterior*". Ou seja, capaz de dar conta deste ponto de interseção (*op. cit.*, p. 20).

Para Schneuwly, *matrizes sociais de atividade* são unidades de análise de uma *psicologia do corpo social*. Podemos também atribuir este poder articulador às noções de *enunciado* e *enunciação ou situação enunciativa de produção* em Bakhtin (1981: 289) que distingue cinco tipos de relações sociais de comunicação, por meio das quais podemos classificar os *gêneros do discurso*: relações na arte; relações de produção; relações burocráticas ou de negócios; relações ideológicas *stricto sensu* (na ciência, na filosofia, na imprensa, na escola, na propaganda etc.) e relações cotidianas.

Para Schneuwly (1988), a *atividade*, seja ela exterior ou interior, tem sempre um aspecto interno e um aspecto externo, concernente, este último, à articulação com a realidade material e social na qual esta se desenvolve; melhor dizendo, com a realidade material socialmente mediatizada e formatada, com as práticas sociais regulando a relação de uma sociedade com a natureza. Ainda segundo o autor, é justamente tarefa do materialismo histórico e de uma teoria da ideologia definir as relações sociais fundamentais e seu funcionamento. Este é, para ele, um nível sociológico de análise completamente diverso daquele da *atividade* situada ao nível do indivíduo e da pessoa (psicológico).

Para o autor, há necessariamente um lugar de articulação entre as relações sociais e a *atividade*. Poderíamos dizer que, para ele, o mecanismo de funcionamento de uma *psicologia do corpo social* seria justamente o das *matrizes de atividade*. Trata-se do mesmo esforço de articulação entre o estrato sociológico e o estrato psicológico de análise, entre infra-estrutura e superestrutura, que fazem, tanto Vygotsky (1924) como Voloshínov (1929), a

partir da noção de *psicologia do corpo social*. Também, como aponta o próprio Schnewly (1988: 24), é o mesmo esforço de articulação presente nas noções de *enunciação* e *enunciado* de Bakhtin (1981: 289), quando este se propõe a distinguir, na *situação material de produção do enunciado*, cinco tipos de relação de comunicação social - pelas quais poderíamos classificar os *gêneros* -, definidos ali por sua instituição de base: a relação artística, as relações de produção, as relações de negócios (burocráticas), as relações cotidianas e as relações ideológicas *stricto sensu*, na propaganda, no jornalismo, na escola, na ciência, na filosofia.

Assim, a nosso ver, juntas, as noções de *matriz de atividade* e de *atividade de linguagem* têm, a um só tempo, a vantagem de fazerem a ligação diretamente entre as *condições sociais de produção* de uma dada atividade e sua *formatação* discursiva (Teoria de *Gêneros*) e de estarem baseadas na visão marxista do sujeito social.

Uma terceira vantagem deste tipo de abordagem, agora já no campo mais psicológico, está na proposta implícita de um vínculo social indissolúvel entre *ação-linguagem-pensamento* (ou cognição). Ao se falar de “tipos de atividades”, dentre eles as “atividades de linguagem”, regidos por “matrizes sócio-ideológicas de atividade”, reenfocam-se também as relações *ação/linguagem*: *linguagem* passa a ser vista como forma de *ação* e *ação* não se constitui fora de um universo discursivo (cf., a respeito, Bronckart, 1997).

Re-enfocando a *linguagem como atividade humana*, Bronckart (1992: 30) encara a atividade de linguagem (“*activité langagière*”) como “... ‘práticas verbais’ articuladas às diversas formas de ação humana”. Para o autor, “... trata-se de (...) aplicar a este objeto um procedimento de interpretação destinado a explicar suas formas de organização e suas condições de funcionamento”.

Trabalhando com o conceito filosófico de *jogos de linguagem* (Wittgenstein, 1953), Bronckart (1992: 20-21) crê, ele também, que há uma equivalência entre a noção wittgensteiniana de *jogos de linguagem* e a noção de *discurso* em algumas correntes lingüísticas e psicolingüísticas. Bronckart aponta aqui, especificamente, a teoria da enunciação bakhtiniana e a importante noção de *gêneros* (*primários* e *secundários*), o que combina bastante bem com a posição que vimos desenvolvendo até aqui neste artigo.

Tomando a *ação com sentido* (‘*action sensée*’, Ricoeur (1986)) como

objeto central da Psicologia e retomando a perspectiva desenvolvida por Leontiev (1979), a partir da noção de *atividade*, o autor define *ações* como modalidades sociais práticas através das quais efetuam-se as *atividades* e que devem ser analisadas como:

- sistemas orientados de comportamento que produzem efeitos no mundo;
- mas que, simultaneamente, ocorrem em um contexto social gerador de convenções (valores, símbolos, regras) e, logo, deve-se analisar o sentido da ação como produto deste controle social;
- e, finalmente, as modalidades através das quais o agente se insere na trama de relações sociais conferem a sua ação características singulares, que não são senão pistas daquilo que se “deixa ver” de si mesmo aos demais;
- logo, também se deve interpretar esta “*estilística*” da ação.

Aí é que se insere, na reflexão do autor, a *Teoria da Ação Comunicativa* de Habermas e as noções de *ação teleológica*, *normativa* e *dramática*, dos tipos de *mundos* que sustentam estas modalidades de *ação comunicativa* e de suas *pretensões de validade*.

O próprio autor assinala, entretanto, que, em Habermas,

“... estes mundos são formais; estão constituídos por conhecimentos (representações) que são necessariamente produtos de uma construção [...] Para Habermas, a construção dos três mundos procede da ‘racionalização’ do ‘mundo vivido’ de um sujeito [...] A ação com sentido supõe um ‘agente’, i.é., um sujeito ‘particular de base’ que, solitário ou com outros agentes, intervém desencadeando o estágio inicial do acontecimento e controlando, parcialmente, as transformações e o estado final” (Bronckart, : 35-36).

Neste sentido é que também imputamos à noção habermasiana de *ação* um suposto agente racional e consciente, capaz de intenção, controle e eficácia - o sujeito da razão constituído -, que absolutamente não se aplica a nosso universo de pesquisa que trata do sujeito social e psicológico em constituição.

O que nos interessa aqui é preservar o caráter adjetivo da definição, i.é., as distinções entre os aspectos *teleológico*, *normativo* e *dramático* da *ação*, presentes na reflexão Habermas/Bronckart.

Se dermos preferência à noção de *atividade de linguagem* (“*activité langagière*”) - em princípio liberada deste sujeito do “*cogito*” e ligada à noção de *matrizes de atividade* (Sève, 1974) - poderemos, preservando a tipologia de ações comunicativas de Habermas retomada por Bronckart, enfatizar mais a discussão wittgensteiniana da linguagem, que tem também espaço considerável em seu trabalho. Como vimos acima, o autor chega a equacionar a noção de *jogos de linguagem* em Wittgenstein a certas visões de discurso, correntes em certas teorias do discurso, dentre elas a que estamos adotando.

A nosso ver, é justamente a partir do conceito wittgensteiniano de *jogo de linguagem* que uma tal releitura pode ser articulada. Na sessão 7 das *Investigações Filosóficas*, onde Wittgenstein introduz a noção de *jogo de linguagem*, os seguintes aspectos são delineados⁵:

- o termo *jogo de linguagem* designa o complexo que consiste, a um só tempo, em atividade (*die Praxis*) e uso de linguagem⁶;
- a atividade de treinamento que antecede o *jogo de linguagem* mencionado no § 2 é ela própria um *jogo de linguagem*⁷;
- a distinção entre palavra e sentença é delineada com referência ao uso. Pode-se distinguir entre ordenar (na atividade de construção, por exemplo) e nomear ou repetir (na atividade de aprendizagem). Logo, “*slab*” é usado como palavra na atividade de nomeação e como sentença imperativa na atividade de construção;
- constituem o contexto do jogo: (a) *participantes* (construtor e ajudante; adulto e criança); (b) *atividades* essenciais sem as quais o jogo não pode ser jogado (atividades de construção); (c) *objetos* essenciais (materiais de construção);
- o jogo deve ser considerado como um todo.

Torna-se claro que este conceito, assim definido, preserva as especificidades acima apontadas (compatíveis com o paradigma sócio-histórico) de se encarar o *jogo de linguagem* como:

⁵ Ver, a respeito, Baker & Haker (1980).

⁶ “*In the practice of the use of language [grifo nosso] (2) one party calls out the words, the other acts on them*” (Wittgenstein, 1953: 5e).

⁷ “*We can also think of the whole process of using words in (2) as one of those games by means of which children learn their native language. I will call these games ‘language games’ and will sometimes speak of a primitive language as a language-game [...] I shall also call the whole, consisting of language and the action into which it is woven, the ‘language-game’.*” (Wittgenstein, 1953: 5e). Aqui se encontra tematizado o aspecto fundamental da “*aquisição*” da linguagem.

- unidade material, histórica e monista de análise da linguagem, i.é, como prática (*Praxis*);
- como prática dialógica;
- como prática formatada;
- além de especificar a diferença e ao mesmo tempo a relação entre os jogos de linguagem de aprendizagem e de uso da linguagem e de considerar um contexto enunciativo de jogo.

Por outro lado, o jogo pode também ser tomado como unidade de análise monista (material, histórica e dialética) da *construção da linguagem*, na medida em que a relação entre os diferentes jogos no recorte diacrônico do desenvolvimento (*relação inter-jogos*) e a relação de diferentes jogos dentro de um jogo, num recorte sincrônico do desenvolvimento (*relação intra-jogo*), poderiam ser encarados como a dinâmica e como os motores deste mesmo desenvolvimento.

Estes aspectos favorecem, portanto, que tomemos a unidade *jogo de linguagem* como a unidade de análise básica dos dados de construção da linguagem pela criança que passaremos a apresentar adiante.

Nesta perspectiva, os gêneros do discurso da teoria bakhtiniana seriam *jogos de linguagem* (regrados e formatados). Mais que isso, os gêneros cotidianos familiares dialógicos (Bakhtin, 1979a), que criariam as condições de possibilidade de emergência dos gêneros propriamente ditos (primários ou secundários), seriam eles mesmos - para além de gêneros primários cotidianos - jogos de linguagem no duplo sentido wittgensteiniano: jogos de construção ou de treinamento e jogos de linguagem propriamente ditos. Como tal, seriam responsáveis tanto pela constituição das formas de ação (*ação teleológica*, Bronckart, 1997); como por sua normalização (*ação normativa*, Bronckart, 1997); como, ainda, por suas possibilidades de enunciação.

Em outros momentos da constituição do sujeito e da linguagem, diferentes gêneros da ordem do narrar ou do relatar - em especial, os relatos de experiência vivida e os contos de fadas reportados - tendo as particularidades de serem gêneros construídos relativamente cedo pelas crianças e de tematizarem as ações (em curso, experienciadas, re-(criadas)) de diferentes maneiras⁸ -, teriam um papel importante na sócio-construção de discursos *sobre* a ação e, a partir disto, também sobre sua consciência e mestria.

⁸ *Referencialidade conjunta e disjunta* (Bronckart, Schneuwly *et al.*, 1985).

2. A questão e a metodologia de análise

Como mencionamos no início, estamos preocupados em descrever e interpretar que diferença pode haver entre duas crianças, de inserção sócio-cultural diferenciada, que, a um dado momento de seu desenvolvimento, na mesma idade (02;02), participam diferentemente de pautas interacionais ou jogos de linguagem diversos; em discutir como se pode interpretar estas diferenças do ponto de vista da construção da linguagem, da ação e do sujeito social e qual o impacto que desenvolvimentos humanos e sociais tão diferenciados podem ter.

Situando melhor os dados em análise, trata-se de dados de interação familiar de duas crianças brasileiras, observadas⁹ de 02;02 até 03;01, que apresentam diferentes inserções sócio-culturais e sócio-histórias de interação baseadas em diferentes matrizes de atividade de linguagem: Helena e Priscila.

Priscila é uma menina, filha primogênita de mãe doméstica (diarista) e pai comerciário (açougueiro), ambos alfabetizados, residente na periferia da capital de São Paulo (Brasil), cuja unidade familiar abriga uma família patrilinearmente “ampliada”: avó (“do lar”) e avô (dono de bar); dois tios adolescentes sem ocupação fixa; além do pai e mãe (que tiveram um outro bebê, em 1992). Além disto, a dinâmica da unidade familiar, além de ampliada, é “comunitária”: em todas as gravações, figuram parentes, amigos, vizinhos, conhecidos e, sobretudo, com regularidade, outras crianças da vizinhança. Não foi identificado, nas observações ou gravações, qualquer uso de escrita nesta unidade familiar. A criança não foi escolarizada no período e a mãe declara que só o será aos sete anos.

Helena é também uma menina, filha caçula de pais professores universitários (Linguística e Filosofia), com quatro irmãos escolarizados (três irmãos e uma irmã mais velhos, com idades variando na época de 12;00 a 07;00), numa unidade familiar onde o uso de escrita - inclusive o de leitura e recontagem de contos de fadas - é intenso e recobre todas as funções letradas.

Escolhemos recortar da amostra, aleatoriamente, algumas gravações, a

⁹ Os dados, nos dois casos, foram colhidos longitudinalmente, documentados em videoteipe quinzenalmente, por um período de cerca de dois anos e meio, em sessões de interação livre, de cerca de 40 minutos cada, no seio da família, a partir de uma metodologia de coleta etnográfica. O recorte aqui analisado recobre o período de 02;02 até 03;01 de ambos os sujeitos.

partir de um critério *ad hoc* (idade). Na perspectiva de análise que adotamos, o critério “*idade*” não apresenta nenhuma consistência, pois, como veremos, crianças com a mesma idade participam de históricos interacionais muito diversos e constituem-se já como sujeitos diferenciados. Neste sentido é que “*idade*” serviu-nos como um critério aleatório para sortear 06 gravações (três de cada sujeito, no início, meio e final da coleta), para, com elas, ilustrarmos a análise aqui desenvolvida. Nestas três gravações, cada uma das duas crianças tinham 02;02, 02;07 e 03;01, respectivamente.

Baseados na discussão teórica anterior, na análise, examinaremos as matrizes de atividade em curso relacionadas às atividades de linguagem (jogos de linguagem) e os gêneros do discurso que circulam nas interações, tanto na sua relação com a emergência das ações propriamente ditas (*atividades de linguagem teleológicas*) e com sua regulação (*atividades de linguagem normativas*), como na sua relação com as formas de dizer as ações, nos relatos e nos contos de fadas, com especial ênfase na análise das diferentes formas de construção da *transitividade* e dos *papéis temáticos*.

A grade de análise, elaborada a partir da teoria anteriormente discutida, pode ser vista na próxima página.

Os resultados mostram, como veremos, dois processos diversos de construção da ação e da linguagem. O processo de Priscila, fundado principalmente na construção de gêneros primários dialógicos em que as narrativas estão quase ausentes, deixa maior lugar à construção e normalização de ações variadas e apresenta uma interface relevante tanto com os relatos de ação em curso como com os jogos de papéis. No entanto, a construção das formas de dizer a ação (transitividade e papéis temáticos) é mais inicial e limitada.

Verificamos exatamente o contrário no segundo processo (o de Helena), fundado sobretudo nas narrativas de contos de fadas: uma limitação e centração, no contexto de pesquisa, em certas formas apenas da ação e uma negociação tutorial intensiva das formas de dizer a ação no plano enunciativo da narrativa disjunta, que leva a uma construção complexa e mais tematizada da transitividade e dos papéis temáticos.

<i>Matrizes de Atividade</i>	<i>Atividades de Linguagem (ALs)</i>	<i>Jogos de Linguagem</i>	<i>Formato</i>	<i>Gênero em Constituição</i>
<i>Teleológica</i>	<i>AL Teleológica (ALT)</i> ("fazer fazer")	<i>Jogo de Ordenar (JO)</i> ("fazer fazer")	"Vamu + V. Inf. (+ X)? V. Imperativo (+X). "Qué X"	Gênero primário cotidiano/familiar: ordem familiar
		<i>Jogo de Papéis (JP)</i> ("fazer fazer como se")	"Vamu + V. Inf. (+ X)? V. Imperativo (+X).	Gênero primário cotidiano/familiar: ordem familiar ¹
		<i>Jogo de Nomear (JN)</i> ("fazer falar - nomear")	"O que é X? "Cadê X?"	Gênero primário cotidiano/familiar: designação
		<i>Jogo de Contar (JC)</i> ("fazer falar - contar")	"Conta X". V. Indicat (+X)?	Gênero primário cotidiano/familiar: relato
<i>Normativa</i>	<i>AL Normativa (ALN)</i> ("poder/dever/deixar fazer") ("não) saber fazer")	<i>Jogos Deônticos (JD)</i> ("poder/deixar fazer")	"(Não) pode/deixa X" (?)	Gênero primário cotidiano/familiar: ordem familiar ²
		<i>Jogos Epistêmicos (JE)</i> ("não) saber fazer")	"(Eu/você) (não) saber X"(?)	Gênero primário cotidiano/familiar: ordem familiar ³

3. Priscila e a construção da ação, da ordem e da obediência

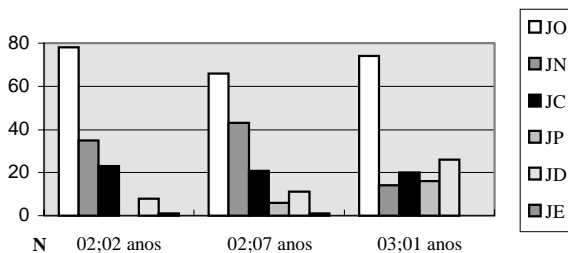


Gráfico 1 - Ocorrência de Jogos/Priscila

No campo das atividades de linguagem teleológicas, como se pode ver no gráfico acima, nas três gravações (de tamanho relativamente semelhante), o maior número de ocorrências é de jogos de ordenar, nos formatos “*Vamos fazer X*” ou “*Faça X*”, quando elicitados pelo(s) adulto(s), ou no formato “*Qué fazer X*”, quando iniciados pelo criança. O exemplo (1) adiante é típico destes jogos.

(1) Contexto: *Priscila. (C.), V. e Pl. (crianças vizinhas) brincam em frente de casa; sua mãe (M.) observa a brincadeira, interferindo:*

V.: Chuta, Pri! Chuta pra ela pegá a bola! Chuta a bola! Chuta! Chuta!
 C.: (*Chuta a bola*).
 M.: Goooool! Corre! Vai lá pegá a bola!
 C.: (*Vai correndo buscar a bola*).
 V.: Chuta! Chuta!
 M.: Faz gol! Faz! Vamo fazê gol!
 C.: (*Chuta a bola*). Gooooo!!!
 M.: Chuta! Chuta! Chuta lá a bola!
 C.: (*Chuta a bola*).
 M.: Isso! Assim...
 C.: (*Pega a bola e vai para os fundos*).
 M.: Aqui! Vem! Aqui olha! A Pl. tem uma bola.
 C.: (*Cai com a bola na mão*).
 C.: Oi! Ai!
 Pl.: (*Senta ao lado de I.*).
 M.: Vai fazê gol, Pri! É.
 C.: (*Fica batendo a bola na parede*).
 C.: Gula... Sigula?

Como vemos neste exemplo, o formato mais típico é o de um verbo de ação no imperativo, seguido ou não do vocativo, repetido muitas vezes. A este enunciado do adulto, em geral segue-se uma ação da criança. O gênero em construção é claramente aquele que Bakhtin (1979) designa como gêneros (primários) cotidianos e familiares. Segundo o autor (p. 268),

“Toda una serie de los géneros más comunes en la vida cotidiana son tan estandarizados que la voluntad discursiva individual del hablante se manifiesta únicamente en la selección de un determinado género y en la intonación expresiva [...] La variedad de estos géneros se determina por la situación discursiva, por la posición social y las relaciones personales entre los participantes de la comunicación...”

Mais adiante neste mesmo texto, diferenciando os gêneros familiares dos gêneros íntimos, Bakhtin (p. 287) afirma serem características dos gêneros familiares a franqueza direta; a não modalização; a abolição das convenções e proibições discursivas ditadas pela hierarquia social pública; uma sinceridade de linguagem da rua ou da praça pública; o “*chamar as coisas pelo seu próprio nome*”.

Como vemos, ao fim do exemplo, a criança também exerce este papel,

simetrizando a situação (“*Sigula?*”), o que ocorre freqüentemente, sobretudo quando a criança brinca com seus pares um pouco mais velhos.

O segundo jogo em freqüência, nas três gravações - embora na última seja menos freqüente que o jogo de contar -, é o jogo de nomear, cujo formato principal é “*O que/quem é isto/este?*”, seguido de uma nomeação de objeto ou pessoa por parte da criança/adulto, ou “*Cadê isto ou fulano?*”, seguido de “*Está aqui?*”, acompanhado de gesto de apontar. Trata-se, no dizer de Bronckart, da matriz da designação. Nesta amostra de Priscila, a freqüência deste jogo se explica por uma prática - recorrente em todo o período observado - de folhear um álbum de fotos familiares, reconhecendo e nomeando membros da família que figuram nas fotos. A seqüência (2) é um exemplo deste tipo de interação:

(2) Contexto: *M. e C. folheando álbum de fotografias:*

M.: Quem que é esse aqui?

C.: Quem?

M.: Quem é esse aí? Esse aqui?

C.: Nu coeçu.

M.: Conhece sim. É o titio B.. E esse daqui, quem é?

C.: Titiu Queco.

M.: Essa aqui é N..

C.: N(...)

A contrapartida da diminuição dos jogos de nomear fotos do álbum nas interações é a emergência e o incremento, nas gravações de 02:07 e de 03:01, de negociações de jogos de papéis. Na instauração destes jogos, novamente temos a repetição da estrutura ordem/ação ou obediência, só que, desta vez, com um grau maior de disjunção de mundos, num mundo possível ficcionalizado. É exemplo disto:

(3) Contexto: *C. senta no quintal e pega o telefone de brinquedo. A avó (A.) e uma criança da vizinhança (S.) interagem com ela.*

A.: Telefona pro paizinho. Senta aí com a S.

C.: Senta aqui! Vem.

S.: (*Olhando para os lados*).

C.: Oí, fia. Ó.

S.: (*Senta ao lado de C.*).

C.: Oí, fia. Taqui ó. Tá. (*Dando um telefone para S.*).

S.: (*Silêncio*).

C.: Alô?

S.: (*Brincando com o patinho*).

M.: Conversa, fia (...)

Como se vê, embora dentro de um jogo de papéis ficcionalizado, a estrutura ordem (verbo de ação no imperativo) seguida de ação se repete, com a diferença de que a criança está em situação de maior reciprocidade para exercê-la, talvez devido à presença de um par coetâneo ou à situação enunciativa de jogo de papéis. Nestes jogos de papéis, os jogos de ordenar aparecem mais frequentemente modalizados, em ocorrências do tipo:

(4) Contexto: *C. e sua avó (A.) brincando na sala:*

A.: Vamo brincá de casinha nós duas?

C.: Não.

A.: Vamo, fia.

C.: (*Segura a boneca*)

A.: Fia, ô fia, vamo brincá de casinha nós duas?

C.: (*Silêncio*)

A.: Vamo? Ó, cê é a mamãe e eu sou a filhinha, tá bom?

C.: (*Entra na sala*). Eu vai tocá o nenê.

A.: Hã? Vai brincá com a vovó?

C.: (*Estende a fralda na mesa*).

A.: Põe a fraldinha no nenê. (...)

Nestes episódios, o formato ordem/ação aparece mais modalizado, compondo um “convite” à ação conjunta, que pode, então, ser rejeitado e renegociado com o adulto.

A análise até aqui desenvolvida mostra que, neste um ano de desenvolvimento de Priscila, as interações documentadas centraram-se essencialmente na construção da ação; do gênero familiar “ordem/obediência” e na construção da designação (jogo de nomear).

No que se refere à matriz normalizadora de atividade, vemos que as atividades de linguagem normativas da ação vão num crescendo nas gravações, constituídas essencialmente por jogos deonticos que tematizam o “(não) poder fazer”. A seqüência (5) é um exemplo:

(5) Contexto: *C., a mãe (M.) e uma vizinha (N.) interagem na sala. A irmãzinha recém-nascida (L.) está presente.*

M.: Venha aqui, Dona N., pra você ficar um pouco com a L..

C.: Põe ela aqui, mãe.

M.: Não. Você não. Você machuca ela. Dá a flanela da L., dá.

C.: (*Obedece.*)

M.: Num joga assim (...)

De novo, o formato básico é o da ordem/obediência.

Quanto ao segundo ponto que nos interessa nesta análise - a construção das formas de dizer a ação - vemos, no gráfico, que o jogo de contar está quase que igualmente distribuído pelas três gravações. No que se refere às suas situações de produção, o próximo gráfico pode nos trazer alguns esclarecimentos. Nele, vemos que, nestes jogos, o(s) adulto(s) ou a criança tematizam uma ação já (recém) acontecida (Relatos de Experiência ou de Ação em Curso - RE(AC)) ou orientam a ação em curso (Orientação de Ação - OA) e, neste sentido, funcionam mais como instruções que como relatos.

São exemplos destes dois tipos de jogos de contar estes recortes extraídos da mesma gravação feita aos 02:07:

(6) Contexto: *M., A., C. e uma das investigadoras (II) interagem na sala, quando C. traz uma Bíblia e logo depois exige papel e caneta.* [Exemplo de RE(AC)/Adulto]

M.: Ah, pronto. Agora ela vai lê a Bíblia...

A.: Lê a Bíblia.

C.: Daí. (*Pega a calculadora da mãe*). Faiz assim, mãe?

M.: Faiz. Não. Num é aí.

C.: Essi não.

II.: A Pri sabe lê, hein, Pri? Cê sabe lê?

C.: Hã?

II.: Sabe?

M.: Fala: Eu não fui na escolinha ainda.

C.: Elu fui na colinha inda. Eu fô.

M.: É doida pra ir na escola. Tem escolinha aqui na rua. Ela vê as crianças saindo. Ela fica doida pra ir.

II.: (*Risos*).

C.: Ói qui. Ata mia caneta. Vô lê qué fê? (*Indo até I2*). [...]

(7) Contexto: *Mais tarde, na mesma gravação, C. está fazendo garatuja no papel* [Exemplo de AO/Adulto]

A.: Escreve vovó, fia. (*Falando da cozinha*).

M.: Faz bolinha.

A.: Escreve o nome da vovó.
 C.: Assim?
 M.: Oi?
 C.: Assim?
 M.: É. Faiz bolinha...
 C.: Assim?
 M.: Assim é quadrado.
 C.: Qué roli cadado.
 M.: A bolinha assim, ó. (*Segurando a mão de C.*).
 C.: Tá. (*Tirando a mão*).Sim?
 M.: (*Silêncio*).

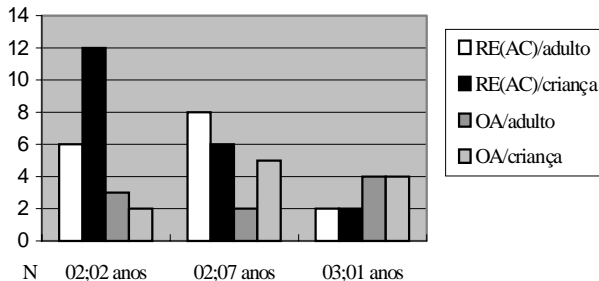


Gráfico 2 - Ocorrência de Jogos de Contar/Priscila

Neste gráfico, vemos, ao longo da amostra, a redução da frequência destas negociações (já minoritárias face às anteriores) em dois terços; o progressivo equilíbrio de propostas entre adulto e criança e a intensificação das propostas de instrução ou orientação da ação em curso *versus* a diminuição considerável de propostas de relatos de ação. Dito de outra maneira, o adulto vai deixando de propor que a criança relate experiências que viveu ou está vivendo (ou ações que executou ou está executando) e passa essencialmente a instruir ou orientar a ação em curso da criança: o exercício do discurso disjuncto em relação ao mundo atual é progressivamente abandonado, ao invés de intensificado, como seria de se desejar.

Na medida em que a construção dos discursos de ação disjunctos é progressivamente abandonada, nem a transitividade e, decorrentemente, nem os papéis temáticos, são efetivamente trabalhados. Se as interações estão essencialmente centradas em ordenar e instruir, seguidos de ações da criança,

os enunciados da criança (e do adulto) são muito reduzidos e abreviados - como vimos, freqüentemente nas formas “*Vamu + V. Inf. (+ X)?*” e “*V. Imperativo (+X)*” e recheadas de dêiticos de tempo e lugar -, tendendo, como diria Vygotsky, a uma estrutura predicativa, onde não há lugar para a tematização da transitividade na predicação e dos papéis temáticos, que correspondem a certas estruturas predicativas transitivas e não a outras, como veremos ocorrer no caso de Helena.

4. Helena e a construção do dizer da ação

Em primeiro lugar, no caso da análise da amostra de Helena, cabe esclarecer que, em lugar da regularidade de matrizes de atividade e de atividades de linguagem que encontramos na amostra de Priscila, o que vemos nesta segunda amostra é uma variedade de atividades entre as três gravações (que reproduz bem a variedade encontrada ao longo da coleta): a primeira gravação é constituída, essencialmente, de um jogos de papéis (“brincar de casinha”); a segunda, principalmente, da nomeação de figuras de um livro ilustrado e a terceira, da recontagem e leitura de contos populares ou de fadas e outras histórias. Esta variação será responsável também por uma variedade maior nos resultados encontrados.

Cabe esclarecer que, embora a primeira gravação seja ela inteira, um grande episódio de jogo de papéis, em que mãe e criança brincam de casinha, este é tramado na incidência de outros jogos, sobretudo os jogos de contar, nomear e ordenar, o que explica a distribuição no gráfico.

O gráfico abaixo espelha a freqüência de ocorrência dos jogos de linguagem de que Helena participa nestas três gravações:

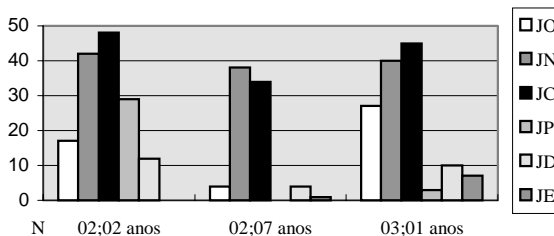


Gráfico 3 - Ocorrência de Jogos/Helena

Diferentemente de Priscila, o que se privilegia aqui nas interações não é o jogo de ordenar, mas o de contar. Num processo aparentemente semelhante ao de Priscila, há também uma grande incidência do jogo de nomear, segundo em frequência de incidência.

O jogo de ordenar, não está, entretanto ausente: é o terceiro em incidência na 2ª e 3ª gravações. No caso da primeira gravação (02;02), a terceira maior incidência é do jogo de papéis, dentro do qual o jogo de ordenar, o de contar e o de nomear se dão.

O exemplo 6 abaixo é um bom exemplo da tecitura do ordenar/nomear/ contar, dentro do jogo de papéis. Vemos, neste fragmento, que, na situação de produção familiar de Helena, os três jogos se apresentam diferentemente da situação de produção familiar de Priscila. No caso do jogo de ordenar (veja enunciados enfatizados), Helena já é absolutamente recíproca para esta atividade de linguagem e, na maior parte dos jogos de ordenar desta gravação, quem assimetiza a negociação - ordenando (ou pedindo), na forma exclamativa “*Ô qué ação X!*” - é a criança, sendo, boa parte das vezes “obedecida” pela mãe, ou então, sofrendo normatizações.

(6) Contexto: *Helena (C.) e sua mãe (M.), vestem a boneca após o banho, brincando de casinha; a investigadora (I.) filma a cena:*

C.: *Ô qué ponha ropa dela! Ô qué ponha ropa dela!*

M.: Tá pronto. Tá de calça já.

C.: Não! *Ô qué ponha ropa dela!*

M.: O vistido? (*Dando o vestido a C.*).

C.: Vitido?

M.: (*Pega a boneca de C. e põe o vestido*). Tão vamu pô u vistido.

Assiiim... Né?

C.: Vitido linda, nenê! (*Dirigindo-se à boneca*).

M.: (*Continua colocando*). Tá! Nenem tá linda! A nenem vai na festa?

C.: (*Pega a boneca*). Feta do... Du... Caiu coça.

M.: A calça é grande.

I.: Ó a calça pequena aqui, ó! (*Dando outra calça a C.*).

C.: (*Pega a calça*). A coça piquena! Essi coça piquena. Coça piquena...

(*Tenta vestir na boneca*).

M.: Ela vai na festa de quem?

C.: Canelinho.

M.: Hum?

C.: *Ô qué poi ropa! Manhê, ô qué ponha ropa!* (*Dando a boneca e a calça para a mãe*).

M.: Vamu tentá pô ropa nela? (*Vestindo a boneca*).
 C.: Eli vai feta!
 M.: De quem?
 C.: Ameguinha.
 M.: Quem que vai na festa?
 C.: A menina.
 M.: A nenezinha? Vai na festa de quem?
 C.: (*Pega a primeira boneca e o espelho*). Ô, *qué ponha caaaauuuça!*
 M.: Tá de calça!
 C.: Ah!
 M.: Ela vai na festa?
 C.: Eli vai... feta... A Lena vai também feta!
 M.: Ah! A Helena também vai na festa? Festa de quem?
 C.: A Lena...
 M.: A festa é do R.?
 C.: Feta du... R.. (*Colocando a boneca em frente ao espelho*).
 M.: Ah! A festa do R.!
 C.: A feta du meguiu... Du R.... Ô! Que linda! (*Mostrando a boneca em frente ao espelho para a I.*).
 I.: Que linda!
 M.: É. Como ela tá olhando no espelho!
 C.: (*Olha a si própria no espelho*). Ô *qué passá batona dela!* (*Apontando a boneca*).
 M.: Passá batona nela? Ela é muito nenenzinha. Nenem num passa batom (...)"

É importante observar que este jogo de ordenar, pela posição mais simétrica de Helena na situação de produção - a daquele que pode também pedir/ordenar, dirigindo e instrumentando, assim, a ação alheia - é frequentemente elicitado pela criança. Ele não se dá só no plano enunciativo da interação mãe-criança, como no exemplo acima - em que a criança dirige a ação do outro na interação para desempenhar, em colaboração, aquelas ações que estão ainda em seu Desenvolvimento Potencial, como vestir a boneca, por exemplo. Ele também se dá no plano enunciativo intra-jogo de papéis, seja a criança, tomando como co-enunciador a “filhinha” (boneca) e “ordenando” e normatizando (exercendo autoridade), a partir do papel de mãe; seja a mãe, tomando como co-enunciador a criança e dirigindo sua ação no papel de “mãezinha”. Vejamos exemplos nos fragmentos em (7) e (8):

(7) C.: Olha nenê! (*pondo a boneca no berço novamente*). Então deita, tá

nenê? (*Dirigindo-se à boneca, olha a outra boneca no chão e bate nela*). Tá, nenê? Que coisa! (*Mudando a entonação*).

M.: Cê num gosta daquele nenem?

C.: (*Continua olhando a segunda boneca*). Hum!!! (*Dirigindo-se à mesma*).

[...]

C.: Pá!a, nenê, de cholá! Chega de cholá! (*Batendo na boneca no chão*).

M.: Chega de chorá! Essa num chora? (*Indicando a boneca no berço*).

C.: Essa num chola! (...)

(8) M.: Vai dá papá pra nenê agora?

C.: Vô... Eu vai... Ô qué papá da nenê!

M.: Faz um papá pra ela, ó: panelinha... (*Pega alguns brinquedos no chão*). Ó o prato.

C.: Não. Só tem café.

M.: Papá de café? É? Tá qui atrás, ó. Tá qui, ó! (*Indicando a xícara*).

C.: Tem café!! (*Pega a xícara*). Vamu pô eli, café? (*Põe a xícara no pires e pega ambos*).

M.: Dá um café pra I.

C.: Café do nenê.

M.: Nenê num toma café. Nenê toma mamadeira. Quem toma café é a I. (...)

Mas a principal intervenção da mãe nesta interação de jogo de papéis não é, como mostra o gráfico, a de dirigir a ação da criança por meio de jogos de ordenar, mas a de elicitar jogos de contar em que ou a criança relata ou projeta a experiência; relata a ação em curso; ou, ainda, em que a ação da criança é orientada: seja pela mãe, seja pela própria “fala planejadora” da criança. Um exemplo de relato de experiência projetada (“ir à festa do amiguinho R. com a boneca”) aparece em (6).

Também o jogo de nomear é menos limitado do que aquele que ocorre com Priscila, no jogo ritualizado de ver fotos familiares. As nomeações aqui ocorrem seja para designar novos objetos desconhecidos da criança, ampliando seu léxico; seja para dirigir o reconhecimento de objetos necessários à ação em curso no jogo de papéis.

Por último, em vários dos exemplos acima (“*Nenem num passa batom*”; “*Nenê num toma café. Nenê toma mamadeira.*”), vemos que a matriz normalizadora da atividade é sempre um jogo deôntico (“*poder fazer*”), quase sempre exercido pela mãe, mas também, às vezes, pela criança em interlocução

com a boneca, no plano enunciativo interno do jogo de papéis.

Na análise da gravação feita aos 02;07, cuja atividade principal se desenrola em torno da nomeação de ilustrações de um livro infantil (*O Primeiro Passeio do Bolinha*, Eric Hill. Lisboa: Presença, 1982), vemos que o jogo de maior incidência é o de nomear, no padrão acima comentado, o que é em boa parte elicitado pela presença do portador de texto - não narrativo - que apresenta cenas do cão, com outros animais escondidos na ilustração. Temos em (9) um exemplo típico desta interação:

- (9) M: Quem tá embaixo do tapete?
 C.: (*abre a janelinha da ilustração*)
 I: Quem que é?
 M: Que bicho é esse?
 C.: É umaaa... É... é...é... sapinho.
 I: É uma sapinho?... (*risos*) É uma tartaruga!
 C.: É tataruga.
 I: Tartaruga.
 C.: É tartaruga, mãe. Não é sapinhu.
 M: Ah! Não é sapinhu.
 C.: (*vira a página*)
 [...]
 I: E aí? Que que é?
 M: Hi... pó... pó...
 C.: Pé.
 M: Não senhora! Hipopótamo!
 C.: Popótamu.
 O passarinho come, coma ma... semente (*apontando*).
 M: Alpiste.
 C.: Altiste.
 M: (*risos*) Altiste.
 C.: Passarinhu tá duminu tamém. (*vira a página*)
 M: É? (...)

Como vemos, reencontramos, nestes exemplos de interação, a função do jogo de nomear de construir a designação de novos objetos desconhecidos ainda da criança (*tartaruga*, *hipopótamo*, *alpiste*), mas também já vemos, pelos últimos turnos do exemplo, que a criança se encontra já numa situação de reciprocidade para um segundo tipo de atividade de linguagem sobre a ilustração, além da nomeação, que é o relato da ação figurada na ilustração

(“*Passarinhu tá duminu tamém.*”). É justamente este tipo de atividade que faz do jogo de contar o segundo em incidência nesta gravação. Vejamos (10):

- (10) M: Ah-ah, urso. É um urso.
 C.: Urso. Urso tá condido.
 (*Abrindo a janelinha que cobria a figura do urso no livro*)
 M: Tá escondido.
 C.: Eli tá dumino, ó.
 (*Abre a janelinha da ilustração*)
 Ó agora...
 M: Ó agora... Tá cumêno mel.
 C.: (*abre a janelinha*)
 Ele tá dumino, ó!
 M: Ah... quem mais tá aí? (...)

Já numa incidência bem menor, aparecem jogos de ordem e jogos deônticos, em geral centrados na orientação/normalização da ação em curso de folhear o livro:

- (11) M: É o ursinho... Vira a página pra vê quem tá na outra.
 C.: (*Vira a página*)
 M: Não! Virô muito!
 C.: (*Abre a janelinha*) (...)

Já na última gravação em análise (03;01), a principal atividade teleológica de linguagem gira em torno do jogo de contar, recontando e lendo contos de fadas e contos populares, dentre outros. Por isso é que o gráfico retrata uma grande incidência de jogos de contar, entremeados de nomeações, que visam a designar participantes ou elementos essenciais para o enredo (Branca de Neve, o caçador, os anõezinhos, espelho, a bruxa); de jogos de ordenar, novamente ligados à orientação da ação em curso de folhear o livro ou de contar a estória; de jogos deônticos, que normalizam estas ações e, como veremos no último turno do exemplo abaixo, de jogos epistêmicos que tematizam o “*poder contar*”, a partir do “*saber contar*”.

Embora longo, o exemplo em (12) mostra bastante bem a tecitura deste conjunto de jogos:

- (12) Contexto: *Mãe (M.), irmão (F.), investigadora (I.) e criança (C.), no quarto com livros.*

C.: Vô virá a página. (*Pegando o livro Branca de Neve e virando a página do livro*).

I.: Isso... Como é que começa essa história.

M.: Conta pra gente.

C.: É do isquito como começa.

I.: Do escrito?

M.: É do escrito que começa?

C.: É.

M.: Que que tá escrito aqui? (*Apontando no livro*).

C.: Helena. (*Olha para a mãe sorrindo*).

M.: Não é Branca de Neve? (*Apontando no livro*).

F.: É Branca de Neve.

C.: É Banca de Neve, sim.

M.: Branca de Neve-Helena?

C.: Não!

M.: Hum. Então vai. Conta pra gente. Que que tá acontecendo aqui? (*Apontando no livro*).

C.: Aí! Tô começando a vela!...

M.: Ah! Acendendo a vela!

F.: É esse aqui, ó? Que que é?

C.: É uma mão.

F.: Não. [S.I.].

C.: É... Uma lanterna... Uma lanterna que você ganhô, Chiquinho...

M.: E quem que era a Branca de Neve?

C.: (*Apontando no livro a personagem*).

M.: Essa aí?

C.: (*Gesto de assentimento com a cabeça*).

M.: Que que aconteceu com ela?

C.: Caçadô matô ela!

I.: Nossa!

M.: Ah!! Matô, foi?

C.: (*Gesto de assentimento com a cabeça*).

M.: É? Por que que o caçador matô ela?

C.: Porque ela... porque o caçadô queria levá pa folesta i... i... i a matasse.

M.: Mas quem mandô o caçador fazê isso?

C.: Eu.

M.: Você? (*Risos*). Não...Foi aquela bruxa ruim que falava como?... Como é que a bruxa falava?

C.: “Espelho, espelho meu, quem é mais bonita do que eu?... É a bela você...”

M.: (*Risos*). É a Branca de Neve.

C.: Não! É a bela rainha aqui que o espelho falava. (*Vira a página*).

M.: É? Que a rainha era a mais bela, né?

C.: É.

M.: Mas aí um dia o espelho falô... A mais bonita é a Branca de Neve. Aí ela ficô com raiva e mandô o caçador matá. E aí? O caçador matô?

C.: Matô.

M.: Matô nada. Ela fugiu. Ela fugiu e foi pra onde?

C.: Morria.

M.: Não morria. Ela foi pra casa dos anõezinhos, lembra?

C.: (*Gesto de assentimento com a cabeça*).

M.: Cadê os anõezinhos?

C.: (*Mostra no livro*).

M.: Tão todos aí, né?

C.: (*Gesto de assentimento com a cabeça*).

M.: E aí?... Ela ficô lá na casa dos anõezinhos... Aí um dia veio a bruxa com uma maçã. Né? Ela comeu a maçã i...

C.: Num sei. (*Mexendo nas páginas*).

M.: Durmiu. E aí ficô durmindo até que...

C.: Ele acordô. (*Olhando para a mãe*).

M.: Como que ela acordô?

C.: É, é, é... os anõezinhos acordô ela...

M.: Não senhora. O príncipe veio dá um beijo nela e ela acordô. Lê. Vai virando as páginas e lendo pra gente.

C.: (*Vira a página*). A rainha tá qui, o espelho tá aí. (*Apontando na gravura*).

I.: A Helena. Esse espelho que responde pra ela, né?

C.: É.

M.: E o que que a rainha fala mesmo?

C.: “Espelho, espelho meu, quem é mais bonita do que eu?” O espelho falava: “É a bela rainha.” (*Vira a página*). O caçador tá aí, ó. (*Aponta na gravura*). Ó. Tá levando ela pa cidade i a matassi. Olha o castelo da... da rainha!...

M.: I a matassi?

C.: Ela... o castelo da rainha. (*Vira a página*). Olha os anõezinhos!... Ela acordô?

M.: Ela acordô.

C.: É a casa du píncipe. (*Vira a página*).

M.: É. (*Rindo*).

C.: A buxa aqui! (*Apontando no livro*).

M.: Que que a bruxa vai fazê?
C.: Num sei. Ti dá uma maçãzinha.
M. e I.: Hum.
C.: (*Vira a página*).
F.: Deu uma maçã e ela caiu, ó.
M.: Que que aconteceu com ela?
C.: Num sei.
F.: Ela dismaiô.
M.: Dismaiô.
C.: Dismaiô.
M.: Durmiu.
C.: Não. Dismaiô. (*Virando a página*). Ó quando ela táva na caixa.
M.: Na caixa de vidro, né?
C.: É.
M.: Quem veio acordá ela?
F.: Olha, ó príncipe.
C.: Píncipi... (*Vira a página*). Fizeram felizes para sempi. (*Fecha o livro*).
M. e I.: Hum!
M.: Que linda essa história!
C.: Pega otu livro, que eu, que eu já sei oto livro. (*Levanta e vai pegar outro livro: O Gato de Botas*).

Portanto, diferentemente de Priscila, em cujas amostras os principais objetos em construção na interação eram a ação propriamente dita, sua normalização e o padrão interativo ordem/obediência, nas três amostras de Helena, o que está em questão é essencialmente as formas de dizer a ação, por meio de jogos de contar que tematizam seja o relato de experiências vividas ou projetadas (RE) ou das ações em curso na interação (RE(AC)); seja o relato (recontagem/leitura) de contos populares ou de fadas anteriormente lidos ou ouvidos (RCF). No caso dos “relatos” das ações em curso (RAC), estes aparecem com dupla função: ou retomam a ação em curso (na vida ou nas ilustrações) e relatam-na, constituindo, assim o dizer da ação; ou orientam esta mesma ação em curso (OA), de maneira hétero ou auto-orientada (“fala planejadora”).

O gráfico seguinte retoma a distribuição dos jogos de contar nas amostras de Helena em análise:

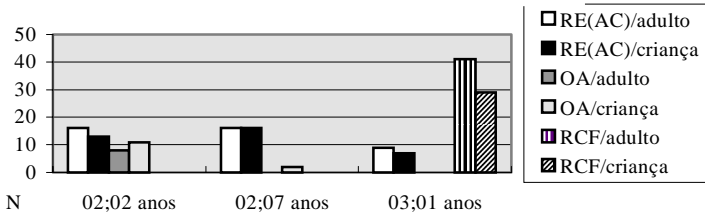


Gráfico 4 - Ocorrência de Jogos de Contar/Helena

Constatamos, portanto, no que se refere à construção do dizer da ação, um movimento inverso nos históricos interacionais de Priscila e Helena:

- enquanto as interações com Priscila tendiam a manter as orientações de ação em curso, estas tendem ao desaparecimento e à especialização nas amostras de Helena, sendo apenas significativas no jogo de papéis;
- enquanto, nas interações com Priscila, tendiam a diminuir consideravelmente as negociações de relatos de experiência ou da ação em curso, nas amostras de Helena, estas embora diminuam um pouco na gravação de 03;01, são mantidas e mais que isso, configuram as condições de possibilidade do jogo de contar contos de fadas (sobretudo, os relatos de ilustrações);
- na amostra de Helena emerge uma prática nova, inexistente nas amostras de Priscila, e que já pode ser considerada um avanço na construção dos gêneros secundários: o relato de contos de fadas.

Quanto a este último ponto, nossos exemplos deixam claro como jogos ou atividades de linguagem dialógicas - que se constituem como gêneros primários, cotidianos e familiares - tais como as designações, os relatos de ação em curso (dialógicos), as orientações de ação; os jogos de ordenar, as atividades normalizadoras vão ser transformadas e re-operacionalizadas (serão condições de possibilidade) na constituição de práticas de linguagem de gênero secundário - contos de fadas ou populares (já monologizados) - que serão dialogicamente constituídos com a criança. Note-se o avanço em direção aos discursos disjuntos e autônomos (Bronckart et al., 1985) que estas práticas significam. Logo, o avanço que significam para a possibilidade de construção de ações decontextualizadas (desarticuladas do contexto atual), mas possíveis (assim como de “mundos possíveis” da ação).

Do ponto de vista da construção da língua e da linguagem propriamente dita, evidentemente, estas novas práticas também provocam avanços. Nelas, a transitividade verbal e, decorrentemente, os papéis temáticos são freqüentemente negociados. Somente a título de ilustração dessas construções, forneço um último exemplo esclarecedor, retirado, desta vez, de outra gravação (02;03,13):

(13) Contexto: *Mãe (M.), criança (C.) e irmã (J.) no quarto, interagindo com muitos livros em volta.*

M.: *(Apontando para outra figura).* Quem é este?

C.: É... O... Ussinho...

M.: Vai papá.

C.: Ele vai papá, ele.

M.: Hum.. já sento pra papá. O que ele vai papá? E aqui, que que é isso? *(Apontando para a figura).*

C.: Ele vai papá. *(Apontando no livro).*

M.: E isso aqui, que que é? *(Apontando figura no livro).*

C.: É, é, é... Casaco.

M.: Não! É ovo.

C.: É ovo.

M.: Ovo. Ele vai papá ovo. Humm.. Que ovinho gostoso!... *(Virando a página).* E depois, que que ele tá fazendo? *(Apontando a figura no livro).*

C.: Eu viu ele.

M.: Não! Bebeu água. Bebeu suco. *(Vira a página).* Ele tá papando? *(Apontando a figura).*

C.: Ele tá papando.

M.: O quê? O que que é isto? *(Indicando a figura do livro).*

C.: É bola.

M.: Não! É maçã.

C.: É maçãaa!

M.: Humm! Tá papando maçã.

C.: Ele tá papando maçã. (...)

Vemos que, nestas negociações, o formato “*O que é isso?*”, próprio do jogo de nomear, negocia inicialmente, no nível da língua, o SN sujeito. Ele é imediatamente seguido de um dos formatos do jogo de contar (“*O que ele está/vai fazendo/fazer?*”), que começa a constituir o paradigma verbal. Estabilizado o dizer da ação, segue-se novo jogo de nomear, que negocia,

lingüísticamente, o SN objeto, sua designação e sua aceitabilidade.

<i>O que é isso?</i>	<i>O que ele está fazendo?</i>	<i>O que é isso?</i>	
O ursinho	vai papar		
	sentou para papar		
	vai papar	casaco	
		ovo	
ele	vai papar	ovo	gostoso
	bebeu	água	
		suco	
	está papando	bolo	
		maçã	
ele	(es)tá papando	maçã	

5. Considerações finais

Os resultados expostos acima demonstraram as diferenças de sócio-construção da ação, da linguagem e dos sujeitos entre duas crianças, de inserção sócio-cultural diferenciada. Mostraram também como se articula, na cotidianidade, o maquinário que faz (re)constituir e funcionar aquilo que os autores marxistas chamaram de *psicologia do corpo social* ou *ideologia do cotidiano*, aquele

“...domínio da palavra exterior e interior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um de nossos atos ou gestos e cada um de nossos estados de consciência...” (Voloshínov, 1929: 118)

Perguntávamo-nos, no início deste trabalho, como interpretar tais diferenças e qual o impacto social de desenvolvimentos humanos tão diferenciados. Constatávamos também que Priscila brinca, age, movimenta o corpo, obedece, enuncia pouco e que Helena brinca, pede, exige, discorda, comenta, faz o outro agir, é senhora de outra ação e da situação.

Com o perdão do trocadilho, talvez estejamos tratando de *psicologia dos corpos sociais*: os dados fazem pensar num comportamento arraigado e diferenciado em diferentes extrações sociais. Talvez seja muito mais (ou muito menos) complexo do que isto: idiosincrasias de núcleos familiares de relações

pessoais mãe-criança, ou regularidades de matrizes de atividade de grupos sociais diferenciados podem estar intervindo.

Estas respostas só poderiam ser dadas pela intensificação de pesquisas de mesmo tipo com sujeitos pertencentes a diversificadas extrações de classe, no caso brasileiro. Claro está, com a inserção em novos grupos, provocada pela escolarização, muito pode ter mudado no rumo de constituição destes sujeitos, embora as pesquisas sobre letramento e escolarização apontem para a preferência geral dada pelo universo escolar às capacidades que estão sendo construídas por Helena e para suas possibilidades de escapar do fracasso escolar.

Em todo caso, estes resultados levam-nos a reafirmar pelo menos duas idéias: é possível fazer uma *psicologia* (e uma *lingüística*) *do cotidiano*, no sentido articulado por Vygotsky e pelo círculo de Bakhtin. Trabalhos de cunho etnográfico podem em muito contribuir para a descrição e explanação da sócio-construção da ação como discurso e do discurso da ação.

Em segundo lugar, reafirmamos a idéia de que a Teoria de Gêneros de Bakhtin (1979a, 1979b) pode ser um poderoso instrumental para a compreensão e explanação desta sócio-construção. A releitura da noção de gênero bakhtiniana proposta por Bernard Schneuwly (1994), que atribui aos gêneros o estatuto de (mega) instrumentos - no sentido vygotkiano e marxista do termo - para a construção da linguagem, pode aqui, não só contribuir, como também ser estendida para a construção das formas de agir e de ser em sociedade.

(Recebido em março de 1998. Aceito em junho de 1998)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKER, G. P. & P. M. S. Hacker (1980) *An Analytical Commentary on Wittgenstein's Philosophical Investigations, Vol I*. Chicago: UCP.
- BAKHTIN, M. (1975) *Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance*. SP: Hucitec, 1988.
- ____ (1979a) El problema de los géneros discursivos. In: M. Bakhtin (1979b): 277-326.
- ____ (1979b) *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo XXI, 1985.
- ____ (1981) La structure de l'énoncé. In: T. Todorov, *Bakhtine. Le Principe Dialogique*. Paris: Seuil.

- BRONCKART, J-P. (1992) El discurso como acción: Por un nuevo paradigma psicolingüístico. *Anuario de Psicología*, **54** (3): 3-48. Universitat de Barcelona.
- _____ (1997) *Activité Langagière, Textes et Discours: Pour un Interactionisme Socio-Discursif*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J-P.; B. Schneuwly et al. (1985) *Le Fonctionnement des Discours: Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- GIANOTTI, J. A. (1995) *A Apresentação do Mundo: Lógica e Ontologia no Pensamento de Wittgenstein*. SP: Companhia das Letras.
- HABERMAS, J. (1987) *Théorie de l'Agir Communicationnel*. Paris: Fayard ou *Teoria de la Acción Comunicativa. Vol I*. Madrid: Taurus.
- LEONTIEV, A. N. (1979) The problem of activity in Psychology. In: J. M. Wertsch (org.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*: 37-71. NY: Sharpe.
- PLEKHÁNOV, G. V. (1922) *Osnovnye voprosy marksizma*. Moscou.
- SCHNEUWLY, B. (1988) *Le Langage Écrit chez l'Enfant: La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- _____ (1994) Genres et types de discours: Considerations psychologiques et ontogénétiques. In: Y. Reuter (org.) *Les Interactions Lecture-Écriture*: 155-173. Bern: Peter Lang.
- SÉVE, L. (1974) *Marxisme et Théorie de la Personnalité*. Paris: Ed. Sociales.
- VOLOCHÍNOV, V. N. (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. SP: Hucitec, 1981.
- VYGOTSKY, L. S. (1924) *La Psicología dell' Arte*. Roma: Editori Riuniti, 1976.
- WITTGENSTEIN, L. (1953) *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell Ltda.