

Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens*

Maria Vilani SOARES - UFPI¹

RESUMO: Neste artigo, serão discutidas as três teorias psicológicas interacionistas que mais repercussão tiveram no estudo do desenvolvimento infantil e, por consequência, na elaboração de teorias sobre aquisição da linguagem. São elas as teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky. Num segundo momento, serão historiadas criticamente as principais teorias de aquisição da linguagem, a fim de verificar como as idéias sobre desenvolvimento infantil, trabalhadas pelos três psicólogos, foram (ou não) a elas incorporadas.

PALAVRAS-CHAVE: teorias psicológicas interacionistas; aquisição da linguagem; desenvolvimento infantil.

ABSTRACT: In this article, the three interactionism psychological theories that more repercussion had in the study of the infantile development will be discussed and, for consequence, in the elaboration of theories about acquisition of the language. They are them the theories of Piaget, Wallon and Vygotsky. In a second moment, they will be historiatiated critically the main theories of acquisition of the language, in order to verify as the ideas on infantile development, worked by the three psychologists, they were (or no) to them incorporate.

KEY-WORDS: interactionism psychological theories; acquisition of the language; infantile development.

1- Considerações Iniciais

Serão discutidas, neste artigo, as três teorias psicológicas interacionistas que mais repercussão tiveram no estudo do desenvolvimento infantil e, por consequência, na elaboração de teorias sobre aquisição da linguagem. São elas as teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky. Num segundo momento, será apresentada uma breve revisão de alguns trabalhos importantes no domínio da aquisição da linguagem, a fim de verificar como as idéias sobre desenvolvimento infantil, trabalhadas pelos três psicólogos, foram (ou não) a eles incorporados. A opção por revisar apenas as teorias psicológicas interacionistas foi deliberada, uma vez que os estudos mais relevantes sobre interação entre crianças baseiam-se nessas teorias.

* Trabalho final da Disciplina Tópicos em Aquisição da Linguagem II, ministrada pela Profa. Dra. Ana Cristina Pelose do Programa de Pós-Graduação em Linguística – UFC.

¹Doutoranda e Mestre em Linguística (UFC), Especialista em Língua Portuguesa (UFPI) e Professora do Dep. de Letras da UFPI.

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

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

Delinearemos, a seguir, sucintamente, a obra dos três psicólogos (Piaget, Wallon e Vygotsky), direcionando sua discussão para o processo do desenvolvimento cognitivo e da construção da linguagem da criança de zero a dois anos.

2- Três Teorias psicológicas interacionistas

2.1 Jean Piaget

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

Biólogo, Piaget definiu a inteligência como uma das manifestações da vida, isto é, uma forma de adaptação, sendo a ação o modo de interação do homem com o meio. Isto significa que em todos os níveis do desenvolvimento, uma conduta cognitiva é uma ação (concreta ou interiorizada), cuja função é a adaptação do sujeito a seu meio pela interação. Este desenvolvimento é contínuo, sua continuidade encontra-se, por um lado, na noção de ação e, por outro, na de função: através de processos de assimilação e acomodação, o sujeito vai, pouco a

pouco, coordenando suas ações num nível de complexidade estrutural cada vez mais alto. O aspecto descontínuo da evolução estaria ligado, portanto, ao conteúdo e às estruturas das ações.

O período sensório-motor, que vai de zero a dois anos, caracteriza-se pela inteligência sensório-motora, ou seja, uma adaptação prática ao mundo exterior. O bebê, partindo de simples reflexos, consegue chegar progressivamente a uma organização coerente de percepções sucessivas e movimentos que lhe permitem uma interação com os objetos reais do seu meio imediato: inicialmente, as condutas sensório-motoras dirigem-se ao próprio corpo (sucção, audição, visão...), orientando-se, em seguida, aos objetos externos. Uma coordenação gradual de ações tem lugar através do jogo de assimilações recíprocas, repetidas, reconhecidas e generalizadas. A princípio todos fechados, elas deixam de sê-lo à medida que o bebê age com intenção, transformando-se em condutas que coordenam meios e fins e diferenciam o sujeito, fonte da ação, do objeto, que adquire uma certa permanência espaço-temporal. A partir de condutas que se repetem em bloco, ao acaso e sem objetivo prévio, o bebê alcança gradativamente um estágio, onde um objetivo antecede sua ação; utilizando-se de esquemas adquiridos anteriormente (bater, agitar, etc.), que podem ser chamados de “conceitos sensório-motores”, o sujeito busca compreender um objeto através de suas possibilidades de uso (como “definições pelo uso” encontradas, posteriormente, no plano verbal).

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

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

simultânea da ação, classificatória e reflexiva, onde a distância espaço-temporal entre o sujeito e os objetos tende ao infinito, a uma possibilidade de abstração ilimitada.

Essa capacidade representativa tem sua origem na imitação que se inicia desde os primeiros meses de vida. Sempre imerso nos meios social e físico, mesmo que indiferenciados a princípio (coisas e pessoas constituindo a realidade de forma análoga), o sujeito passa por diferentes fases de imitação: inicialmente, uma cópia direta dos gestos do adulto, esta se transforma, gradativamente, em atos de inteligência representativa e em jogos simbólicos acompanhados de vocalizações ou palavras. A transição entre as condutas sensório-motoras e as condutas representativas é assegurada, portanto, pelos prolongamentos da imitação, a imitação diferida e interiorizada (imagem mental), que aparecem no mesmo nível de desenvolvimento que o jogo simbólico e a linguagem. O primeiro serve-se de símbolos individuais e a segunda de signos convencionais, arbitrários e coletivos (sistema de comunicação próprio a uma comunidade social).

Com o aparecimento da função semiótica e, por conseguinte, dos instrumentos de representação, o sujeito que age passa a ser um sujeito que conhece suas ações. Os instrumentos de representação (jogo simbólico, imitação diferida, linguagem) permitem a interiorização dos esquemas de ação de uma forma parcial e progressiva; trata-se de um longo processo de conceptualização com transformações dos esquemas de ação e sua reconstrução num nível superior.

Esse processo se inicia por volta dos dois anos, em função de uma ampliação do contexto espaço-temporal da ação, e perdura até os cinco anos, quando o sujeito consegue perceber certas ligações objetivas entre as ações e suas funções constituintes, que ainda não se constituem em verdadeiras operações. Estas surgirão à medida que o sujeito é capaz de prever resultados e planejar suas ações.

É visível que, para Piaget, o papel da linguagem é acessório na construção do conhecimento, pois as raízes do pensamento estão na ação e nos mecanismos sensório-motores, mais do que no fato lingüístico; da mesma maneira que o jogo simbólico faculta a possibilidade de se representar individualmente o mundo, “a linguagem transmite ao indivíduo um sistema todo preparado de noções, de classificações, de relações, enfim, um potencial inesgotável de conceitos que se reconstruem em cada indivíduo, apoiados no modelo multissecular já elaborado pelas gerações anteriores” (Piaget, 1967:170). A linguagem é uma condição necessária, mas não

suficiente para a construção das operações lógicas. Os verdadeiros mecanismos de passagem de um estado de desenvolvimento a outro são os processos de abstração empírica que se realizam sobre os objetos e, sobretudo, as abstrações via pensamento que se aplicam às ações e a suas coordenações. Assim, a linguagem constitui uma organização, ao nível representativo, dos progressos realizados pela abstração via pensamento, mas não pode engendrar uma nova operação cognitiva.

2.2 Henri Wallon

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

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

Wallon, assim, ao contrário de Piaget, entende o desenvolvimento cognitivo como um processo descontínuo e eminentemente social, em que a linguagem terá um papel fundamental.

Embora em sua teoria também estejam presentes estágios de desenvolvimento cognitivo, os elementos que regem a sua evolução são totalmente distintos. Para Wallon, desde o momento em que nasce, o bebê, por sua incompletude, sua incapacidade de sobrevivência sem a ajuda de um membro mais experiente da cultura, define-se como um ser social, sendo, portanto, impossível conceber a vida psíquica sem as relações de reciprocidade entre o biológico e o social. Uma vez que é este movimento que marcará todo o desenvolvimento cognitivo do sujeito, o entorno humano representa um lugar de significação das suas ações desde seu nascimento: seus primeiros comportamentos “exprimem já o reflexo das relações à que a palavra e o dom de

imaginar as coisas servem de instrumento indispensável nas relações humanas” (Wallon, 1942: 133).

Wallon dividiu o desenvolvimento da criança na faixa de zero a três anos em dois estágios: *estágio impulsivo e emocional* (zero a um ano) e *estágio sensório-motor e projetivo* (um a três anos). O primeiro estágio inicia-se pela atividade reflexa, pelos movimentos impulsivos (espasmos, crispações, gritos), globais e incoordenados. A maturação sucessiva dos sistemas de sensibilidade intero, próprio e, mais tarde, exteroceptiva², aliada à ação do ambiente humano sobre o bebê, permitirão a diferenciação progressiva desses sistemas, transformando, evolutivamente, reações puramente fisiológicas em psiquismo, consciência; movimentos impulsivos suscitados por sensações de bem-estar e mal-estar adquirem um caráter expressivo (emoção), em função da interpretação realizada pelo ambiente social, estabelecendo-se, então, um circuito interativo recíproco, embora indiferenciado e simbiótico, entre o bebê e as pessoas com quem interage. Suas principais manifestações motoras consistirão numa organização expressiva das mesmas descargas motoras iniciais (gestos, mímicas e atitudes) que provocarão reações em seus interlocutores e serão modificadas por essas reações. Esse processo desencadeia uma espécie de consciência que se ocupa das modificações orgânicas que a condicionam e que parecem transformá-la em sua razão de ser.

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

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

² Os sistemas de sensibilidade intero e proprioceptivas determinam as sensações e representações orgânicas internas, advindas de movimentos voluntários e involuntários, enquanto o sistema de sensibilidade exteroceptiva é responsável pelas sensações causadas por estímulos externos.

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

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

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

A linguagem tem um papel decisivo no processo de identificação e localização dos objetos, pois instrumenta a criança a focalizar o objeto num conjunto perceptivo e a compará-lo a objetos semelhantes, ultrapassando sua impressão presente. Assim, antes de expressar uma representação, a linguagem introduz um outro tipo de atividade, a atividade projetiva, caracterizada por realizações “ideomotoras”, ou seja, projeções de imagens mentais em atos que as realizam; a representação de algo está necessariamente atrelada ao gesto que a desencadeia e a exprime concretamente e de forma sucessiva. Esses “ideomovimentos” são os precursores da representação propriamente dita (inteligência discursiva) e, nesse longo percurso, as condutas imitativas serão fundamentais. Não devendo ser confundido com os gestos de acompanhamento e de contágio emotivo, resultantes de uma impregnação ambiental onde não há nem imagem nem modelo, o ato imitativo, que não aparece antes de um ano e meio, pressupõe a percepção de uma

situação, a estruturação dos elementos sensoriais e a reconstituição deste conjunto. Também o “simulacro”, representação de um objeto na ausência deste ou de seus movimentos (jogos de ficção), é uma fase que antecede a inteligência discursiva.

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

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

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

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

2.3 Lev S. Vygotsky

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

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

Assim como Wallon, Vygotsky atribui um papel fundamental à interação social. O autor afirma que é no contato com os membros da cultura de um grupo social determinado que o bebê, sujeito biológico, transforma-se gradativamente em sujeito sócio-histórico³, cuja interação com o mundo será indireta, mediada por sistemas simbólicos característicos de processos psicológicos superiores, tipicamente humanos.

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

³ Em **Pensamento e Linguagem**, ao comparar o desenvolvimento inicial da fala e do intelecto com o desenvolvimento da fala interior e do pensamento verbal, Vygotsky menciona que "a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico" (idem, ibidem, 1934)

Como os animais, a criança pequena utiliza, inicialmente, instrumentos que mediam sua relação com o ambiente num dado momento. É o caso, por exemplo, da criança que puxa um pano para obter o objeto que está em cima deste.

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

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

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

Propondo que a mediação instrumental é a gênese da mediação simbólica, Vygotsky esclarece, em parte, o processo de aquisição dos signos pela criança e pode complementar a asserção walloniana de que é a linguagem que possibilita a representação: frente a um problema prático, a criança que não fala aprende a transformar sua realidade imediata, utilizando instrumentos e meios indiretos para a realização de seus objetivos. Mesmo que essa atividade esteja distante do uso instrumental tipicamente humano, caracterizado pela produção de instrumentos com fins específicos, ela pode ser interpretada como uma primeira forma mediada de acesso ao mundo que se desenvolverá, transformando-se em mediação simbólica.

Para Vygotsky, a criança, a princípio, dependerá de signos externos, ou seja, dos significados atribuídos pelo outro as suas ações “ambíguas” dirigidas aos objetos. Para

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

Esta é mais uma evidência de que o processo do desenvolvimento humano parte do interindividual para o intraindividual. Esta última dimensão permite uma capacidade ilimitada de representação da realidade exterior, sendo que as representações possíveis vão, pouco a pouco, organizando-se em sistemas simbólicos próprios ao grupo social à que pertence o sujeito e mediando sua relação com o meio. Como sistema simbólico comum a todos os grupos sociais, a linguagem terá, portanto, um papel fundamental na constituição do pensamento, pois é ela que possibilita a conceptualização e a organização do real.

Gradualmente, ela também será internalizada e constituirá uma forma de “discurso interior” (voltada para o próprio sujeito), que se completará nas fases mais avançadas do processo de aquisição da linguagem, tornando o pensamento definitivamente consciente.

Embora Vygotsky enfatize a importância da mediação semiótica para a construção do pensamento consciente e deixe claro que o bebê é imerso, desde cedo, no mundo simbólico do adulto, uma leitura mais atenta de sua teoria aponta algumas contradições.

Segundo Bronckart (1997), o pressuposto vygotskiano de que a inteligência prática e o pensamento verbal desenvolvem-se independentemente até o aparecimento da fala pode ser problemático. Para o autor, assim como para Bruner (1983) e para Moro e Rodriguez (1997), tanto as primeiras capacidades cognitivas da criança (fase pré-lingüística do pensamento), como as primeiras capacidades comunicativas (fase pré-intelectual da linguagem) constroem-se ao mesmo tempo, ambas através da interação com o meio, constantemente mediada pelas intervenções sociais: é o adulto, numa atividade comum com a criança, que, desde cedo, relaciona seqüências sonoras (fala) a porções de atividade.

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

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

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

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

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

3- O desenvolvimento infantil e as teorias de aquisição da linguagem

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

Na Psicologia, os estudos sobre linguagem centram-se na análise e na interpretação do funcionamento verbal do sujeito, enquanto condutas e comportamentos lingüísticos. O lingüista,

por sua vez, interessa-se, principalmente, pela descrição das unidades e regras de organização da língua.

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

Uma das primeiras abordagens para o estudo da linguagem e de sua aquisição pela criança foi elaborada por Skinner. Fiel às idéias comportamentalistas de Watson (pai do Behaviorismo), o psicólogo consagrou, em 1957, uma obra inteira (**Verbal Behavior**) ao estudo do comportamento verbal e de seu funcionamento. Na perspectiva adotada por ambos autores, a linguagem é reduzida a um conjunto de respostas verbais associadas a situações, de acordo com um esquema estímulo-resposta, característico do reflexo condicionado. Esse esquema explica a formação de certos hábitos verbais e a linguagem é definida como a soma dos hábitos verbais de um indivíduo. Nesse sentido, a criança aprende a linguagem por imitação e reforço, perspectiva na qual o fator principal da aquisição é a aprendizagem (entendida como treinamento), sendo a linguagem considerada como um comportamento dentre outros, sem especificidades particulares (Ducrot e Schaeffer, 1994:131). A aquisição da linguagem é um processo gradual de estocagem de reforços, onde o adulto é o provedor do modelo de palavras e frases.

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

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

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

Para os inatistas, a linguagem é entendida como sintaxe, considerada como um conjunto de regras que a criança vai deduzir ou descobrir, independentemente de todo o uso da língua. Segundo eles, a criança é equipada geneticamente de um "dispositivo de aquisição da linguagem" (*language acquisition device*) que lhe dá acesso às categorias gramaticais e às estruturas gramaticais de base, ou seja, a criança recebe o input da linguagem do adulto e analisa-o.

A aquisição da linguagem efetua-se a partir de um conjunto de princípios universais e de parâmetros que especificam as variações destes princípios nas línguas, princípios e parâmetros estes, que fazem parte do equipamento genético da criança (Ducrot e Schaeffer, 1994:131). De acordo com McNeill (1970), o manejo e o domínio da língua dependem essencialmente da atualização de estruturas anátomofisiológicas, que sustentam essa faculdade, e da exposição à uma língua particular (*input*) em cuja forma se realizará a gramática universal.

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

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

Uma das vertentes do chamado interacionismo apóia-se na teoria piagetiana e ressalta as relações entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento cognitivo geral. Essa abordagem, sobretudo levada a efeito na Europa, partilha com as teorias lingüísticas inatistas a idéia de que o desenvolvimento é, antes de mais nada, guiado por uma estruturação interna e que a linguagem é um sistema simbólico governado por regras. Entretanto, a linguagem é considerada como uma das formas da cognição e sua aquisição é determinada pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas gerais.

Para Piaget, as estruturas da linguagem da criança não são nem inatas nem adquiridas, mas resultam da interação entre um certo nível de desenvolvimento cognitivo e um determinado

ambiente lingüístico e social. Portanto, a escola piagetiana também admite a existência dos universais lingüísticos, mas afirma que estes se constroem durante o período que se segue ao estágio sensório-motor.

De acordo com Sinclair (1971), uma das colaboradoras de Piaget que mais se interessou pela aquisição da linguagem, a universalidade de certas estruturas da linguagem não implica, absolutamente, que estas sejam inatas; no momento em que a criança adquire sua língua, ela dispõe de instrumentos cognitivos construídos durante o período sensório-motor, que lhe permitem tratar os enunciados de seus interlocutores.

Segundo Sinclair (1971), existe um paralelo entre os tipos de regras de base, descritas e formalizadas por Chomsky, e os tipos de coordenações sensório-motoras e as estruturas pré-operatórias que as seguem. Dessa maneira, o potencial de produzir enunciados, infinitamente, a partir de um número finito de regras tem raízes paralelas psicológicas profundas nas primeiras reações circulares e futuros esquemas integrados a estas.

Outro grupo de pesquisas de inspiração piagetiana foi aquele desenvolvido por Bates e colaboradoras no princípio da década de 80. Também influenciadas pela teoria dos Atos de Fala de Austin³ (1962), essas pesquisadoras procuraram evidenciar o aspecto contínuo do desenvolvimento infantil, propondo uma continuidade funcional entre os períodos pré-lingüístico e lingüístico.

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

Ao observarem as transformações por que passam a interação mãe-filho, com crianças de dois, seis e doze meses, as pesquisadoras identificaram três fases: perlocutória, ilocutória e locutória. Na fase perlocutória, a criança, que dispõe de um sistema pré-figurado de "intencionalidade" e predisposições para fins sociais (rir mais para pessoas e vozes do que para

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

outros estímulos visuais), exerce um efeito sistemático sobre o ouvinte sem ter um controle intencional consciente desse efeito. A mãe interpreta a atividade motora da criança como sinais e as interações estabelecem-se a partir do prazer mútuo dos parceiros, preparando as bases da interação social.

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

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

Dessa forma, Bates et al. concluem sua pesquisa, dizendo que os progressos pré-lingüísticos alcançados nas sinalizações declarativas e imperativas são devidos à maturação dos esquemas sensório-motores, já que existe uma coincidência entre as idades em que estas surgem e os achados piagetianos.

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

A solução encontrada por Bruner (idem) foi adotar como unidade de análise para o estudo da aquisição da linguagem os esquemas interacionais encontrados na díade mãe-criança, ao invés do comportamento comunicativo individual desta última. Seu maior interesse era, portanto,

descobrir uma "gramática" inerente a certas formas de interação social, sobre cuja base a criança construiria a "verdadeira" gramática. Assim como Piaget, Bruner acredita que a linguagem deriva, de alguma maneira, dos progressos de descontextualização do objeto. Recorrendo à gramática de casos de Fillmore, o autor preconiza que o conceito de objeto (independente da ação sobre o objeto) deveria ajudar a criança a dominar distinções lingüísticas, tais como as oposições ação/objeto, destinatário, posse, etc. Aprender uma língua, porém, não consiste apenas em aprender a gramática, mas também a apreender as intenções do outro pelo uso apropriado da gramática.

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

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

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

O primeiro processo, de especularidade, "se inicia pelo movimento do adulto no sentido de espelhar a produção vocal da criança, ao mesmo tempo em que lhe atribui forma, significado e

intenção, processo este que se reverte, em seguida, já que passa a ser instaurado pelo movimento da criança no sentido de espelhar (ou ecoar) a forma produzida pelo adulto”.(de Lemos, 1989:64)

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

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

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

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

Portanto, focalizando as diferentes relações que a criança estabelece com a linguagem ao longo de seu desenvolvimento, de Lemos (compartilhando essa posição com Wallon e Vygotsky) deixou mais explícito que o processo de aquisição da linguagem reflete as transformações nas relações entre sujeito e objeto e que a descrição dos enunciados iniciais da criança em termos de categorias lingüísticas apaga essas transformações, impedindo o pesquisador de apreender a verdadeira ontogênese da linguagem.

4- Uma mostra dos estudos brasileiros sobre interações entre crianças

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

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

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

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

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

oferecer para a organização social das crianças, objetivando, assim, contribuir para a definição do papel do profissional de creche.

Oliveira (1992) também adotou a perspectiva sócio-interacionista para estudar a construção e as transformações da relação entre linguagem e atividade de jogo simbólico. Acreditando que essas transformações correspondem-se mutuamente, a autora analisou episódios em que a linguagem ocorria no contexto de uma atividade partilhada por crianças, que no início da coleta tinham entre 21 e 23 meses, durante um período de mais ou menos dez meses. Concluiu daí que a emergência da atividade simbólica está estreitamente relacionada com a experiência social da criança e que a apropriação da linguagem (dos signos culturais) é um processo em permanente interação com o desenvolvimento sócio-cognitivo da criança. Afirmou ainda que as interações criança-criança são complementares às interações adulto-criança, constituindo-se num “contexto fecundo do desenvolvimento lingüístico”.

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

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

5- Considerações Finais

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

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

O presente trabalho partiu do pressuposto de que é através da ação que o ser humano tem acesso ao mundo físico e social e que é através da atividade social que esse mundo será significado e transformado em conhecimento e linguagem. Partindo desse pressuposto é que foram reinterpretadas, neste estudo, as posições teóricas de Piaget, Wallon e Vygotsky.

Em relação à teoria piagetiana, foi apreendida a idéia geral do processo construtivo gradual de coordenação de ações e a importância do objeto para essa construção. As posições teóricas de Wallon e Vygotsky foram contrapostas à de Piaget, em função do peso que ambos dão à interação social para o desenvolvimento do sujeito. Em Wallon, especificamente, foi dada especial atenção ao pressuposto de que a relação dialética entre movimento e emoção é o substrato da futura atividade mental, caracterizada, na sua forma mais desenvolvida, pela mediação semiótica, amplamente discutida por Vygotsky.

Foram buscados, nas teorias psicológicas interacionistas sobre o desenvolvimento infantil, subsídios para a compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança e do papel da linguagem neste desenvolvimento. Iniciando esse percurso, o contato com a teoria piagetiana permitiu um conhecimento mais aprofundado dos diferentes momentos do desenvolvimento infantil, principalmente, no que se refere à construção gradual dos processos de coordenação de ações e ao papel do objeto nesta construção. Num confronto com as posições teóricas de Wallon e de Vygotsky que, diferentemente de Piaget, enfatizam o papel da interação social para o desenvolvimento do sujeito, do primeiro foi retida, com especial atenção, a idéia de que a relação dialética entre movimento e emoção é o substrato de toda a atividade mental, caracterizada, na sua forma mais desenvolvida, pela mediação semiótica, amplamente discutida pelo segundo.

Partindo do princípio de que as primeiras relações que o sujeito estabelece com o meio são de ordem biológica, através de sua atividade reflexa, que se transforma, gradativamente, em formas de interação sensório-motora com o mundo externo e, mais tarde, em pensamento consciente e lingüístico (Piaget, Wallon, Vygotsky), a *ação* parece constituir-se numa primeira

unidade de análise possível para o estudo da ontogênese do conhecimento. Configurando-se, diferentemente nessa ontogênese, a ação é o veículo que o sujeito tem a sua disposição para a apropriação do meio físico e social. De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo é determinado por um processo gradual e complexo de coordenação de ações, a princípio, concretas e, posteriormente, interiorizadas, que dará origem ao pensamento abstrato.

A criança, desde seu nascimento, é imersa num mundo social, onde a atividade humana é mediada pela linguagem. Através de sua ação sobre esse mundo, a criança vai, gradativamente, apropriando-se dos traços da cultura, impregnados nas suas relações com os objetos e com o outro, seja este um adulto, seja este uma outra criança. E é nessa perspectiva que os processos de coordenação das ações da criança devem ser apreendidos.

Juntas, as contribuições teórico-metodológicas, tanto ao nível do estudo do processo de aquisição da linguagem, como educacionais, ao nível do estudo do processo de construção do conhecimento e da linguagem em contextos interacionais, parecem, portanto, inestimáveis.

Referenciais Bibliográficos:

BATES, E. **Language and Context**. London, Academic Press, 1989.

BRONCKART, J. P. **Théories du Langage: Une introduction critique**. Liège, Mardaga, 1977.

_____. Units of Analysis in psychology and their interpretation: Social interactionism or logical interactionism?. In A. Tryphon e J. Vonèche (eds.), **Piaget-Vygotsky: The Social Genesis of Thought**, pp. 85-106. Reino Unido, Psychology Press, 1996a.

_____. **Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionisme sociodiscursif**. Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1996b.

_____. Action, Discours et Rationalisation: L'hypothèse développementale de Vygotski revisitée. In C. Moro; B. Schneuwly; M. Brossard (dirs.), **Outils et Signes: Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski**, pp. 199-221. Paris, Peter Lang, 1997.

BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. **Journal of Child Language**, 2: 1-19. Cambridge, Cambridge University Press, 1975.

_____. **Le développement de l'enfant. Savoir Faire, Savoir Dire**. Paris, PUF, 1983a.

CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, 35 (1): 26-58. New York, 1959.

DE LEMOS, C. T. G. Interacionismo e Aquisição de Linguagem. **D.E.L.T.A.**, 2 (2): 231-248, São Paulo, 1986.

_____. Uma Abordagem Sócio-Construtivista da Aquisição da Linguagem: um percurso e muitas questões. **Anais do Primeiro Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem**: 61-76, Porto Alegre, 1989.

DUCROT, O. E SCHAEFFER, J. M. **Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage**. Paris, Seuil, 1994

LÉONTIEV, A. N. The Problem of Activity in Psychology. In J. V. Wertsch (ed.), **The Concept of Activity in Soviet Psychology**: 37-71, New York, Sharpe, 1979.

MCNEILL, D. **The acquisition of language. The study of developmental psycholinguistics**. New York, Harper & Row, 1970.

MORO, C., C. RODRIGUEZ. Objet, Signe et Sémiosis: Fondements pour une approche sémiotique du développement préverbal. In C. Moro; B. Schneuwly; M. Brossard (dirs.), **Outils et Signes: Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski**. Paris, Peter Lang, 1997.

OLIVEIRA, M. C. L. **Com o igual também se aprende: A linguagem e a construção da subjetividade na creche.** Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, PUC, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Jogo de Papéis: Uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano.** Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 1988.

_____. O desenvolvimento da criança e o significado do jogo infantil para Vygotsky. In **A Pré-escola hoje**, São Paulo, Seminário da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1988.

_____. Interações sociais e desenvolvimento: Uma perspectiva sócio-histórica. **Cadernos CEDES**, 35: 51-63. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. Understanding the co-constructive nature of human development: Role coordination in early peer interaction. In J. Valsiner & H.-G. Voss (eds.), **The Structure on Learning Processes**, pp. 177-203. New Jersey, Ablex, 1996.

PEDROSA, M. I. J. P. C. **Interação Criança-Criança: Um lugar de construção do sujeito.** Tese de Doutorado, São Paulo, IP-USP, 1989.

PIAGET, J. **La Naissance de l'Intelligence chez l'enfant.** Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1936.

_____. **La Psychologie de l'Intelligence.** Paris, Armand Colin, 1967.

_____. **La Formation du Symbole chez l'Enfant.** Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1945.

RUBIANO, M. R. B. **Suportes Ambientais e Organização Social de Crianças em Creche.** Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 1990.

SINCLAIR, H. Sensorimotor Action Patterns as a Condition for the Acquisition of Syntax. In R. Huxley & E. Ingram, **Language Acquisition: Models and Methods**, pp. 121-135. London, New York, Academic Press, 1971.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1936.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1934.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. e Leontiev, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo, Ícone, 1989.

WALLON, H. **Do Acto ao Pensamento.** Lisboa, Moraes, 1942.