

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
COGNITIVA

Henrique Jorge Simões Bezerra

Zona de Desenvolvimento Proximal como Processo de
Intersubjetivação:
o Exemplo das Comunicações Abreviadas

RECIFE

2009

HENRIQUE JORGE SIMÕES BEZERRA

**Zona de Desenvolvimento Proximal como Processo de
Intersubjetivação:
o Exemplo das Comunicações Abreviadas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de
Pernambuco para a obtenção do título de Doutor em
Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva
Orientador: Prof. Dr. Luciano Meira

**RECIFE
2009**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico Bibliotecária
Bibliotecária responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

B574z Bezerra, Henrique Jorge Simões.
Zona de desenvolvimento proximal como processo de intersubjetivação :
o exemplo das comunicações abreviadas / Henrique Jorge Simões Bezerra.
– Recife, 2009.
170 f.

Orientador: Luciano Rogério de Lemos Meira
Tese (doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de
Pernambuco. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de
Psicologia, Recife, 2009.

Bibliografia: f. 152-160.
Anexos: f. 161-170.

1. Psicologia cognitiva. 2. Zona de desenvolvimento proximal. 3. Mediação
semiótica. 3. Intersubjetividade. 4. Comunicações abreviadas. 5. Linguagem.
I. Título.

CDU: 159.955

FOLHA DE APROVAÇÃO

Henrique Jorge Simões Bezerra

Zona de Desenvolvimento Proximal como Processo de Intersubjetivação: o exemplo das comunicações abreviadas.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor.

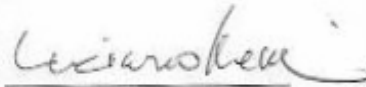
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 20 de fevereiro de 2009

Banca Examinadora

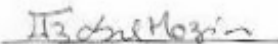
Prof. Dr. Luciano Rogério de Lemos Meira
Instituição: U.F.PE

Assinatura:



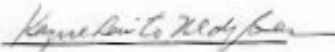
Profa. Dra. Izabel Augusta Hazin Pires
Instituição: U.F.RN

Assinatura:



Profa. Dra. Kazuê Saito Monteiro de Barros
Instituição: U.F.PE

Assinatura:



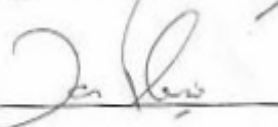
Profa. Dra. M^a da Conceição Diniz Pereira de Lyra
Instituição: U.F.PE

Assinatura:



Prof. Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão
Instituição: U.F.PE

Assinatura:



Para minha esposa, Kelina,
e para meus pais, Wilton e Tereza.

Agradecimentos

E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.

Gonzaguinha

A Deus que de múltiplos e admiráveis modos tem estado presente em todos os momentos deste percurso.

Ao Luciano pela orientação, pela disponibilidade, pelo apoio imprescindível, pelo desafio e pela crítica na produção deste trabalho.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE pelas diversificadas colaborações e auxílios tanto através de aulas, conversas, indicações de leitura e críticas à pesquisa, quanto por permitirem a extensão do prazo de término desta pesquisa. Em especial à professora Selma Leitão.

Aos professores membros da banca de avaliação deste trabalho.

Às pessoas da secretaria da pós-graduação, por proverem habilmente o suporte burocrático-institucional necessário à continuidade e organização de minha vida acadêmica.

Aos colegas de turma por compartilharem suas idéias, rotinas, alegrias e angústias na co-produção deste percurso. Muito especialmente ao Leonardo – e ao seu pai, Sr. Sampaio - ao Alberto e à Walesca pela amizade e hospitalidade.

Aos colegas do LAIV por tornarem a reflexão sobre a pesquisa tão mais produtiva e instigante.

Aos participantes da pesquisa por cederem seu tempo e permitirem o uso de parte

de suas vidas na investigação científica.

À Mônica Correia pelo incentivo acadêmico, pela amizade e pelo senso de humor e de realidade das coisas.

Aos colegas do Curso de Psicologia da UFAL, especialmente Adélia, Rodrigo e Nadjá, por compreenderem, dentro do possível, as demandas que este empreendimento de vida exige e por contribuírem para a sua realização.

À UFAL, pelo período de dez meses de liberação para os estudos.

Ao CNPQ que financiou parcialmente esta pesquisa.

À Kelina, minha amada esposa, que participou tão de perto desta jornada e tanto soube colaborar, dedicando-me tempo, paciência, amor e compreensão indispensáveis à execução sadia deste trabalho.

Aos meus pais, Wilton e Tereza, e irmãs, Angélica e Accy, por me auxiliarem, incentivarem, acreditarem e cultivarem em mim ânimo e esperança desde sempre, mas especialmente durante este trajeto.

Ao Daniel Simões, meu amigo, com quem compartilhei muito dos avanços e retrocessos desta caminhada.

Havia entre essas duas almas, a do solitário e a do sertanejo, tão íntima comunicação, que muitas vezes não careciam falar, para entenderem-se entre si.

Leve mudança de fisionomia, rápido toque de gesto, ou relance d'olhos, eram sinais imperceptíveis para estranhos; mas para eles caracteres vivos, em que liam tão corretamente como em um livro aberto.

O algarismo quatrocentos, que o velho acabava de murmurar não era senão a conclusão de um diálogo quase instantâneo, que o seu olhar trocara com o de Arnaldo. O semblante do velho anunciara a chegada do inimigo, e o vaqueiro o interrogara sobre a força que ameaçava a Oiticica.

O Sertanejo, José de Alencar.

Resumo

Bezerra, Henrique Jorge Simões. **Zona de Desenvolvimento Proximal como Processo de Intersubjetivação: o exemplo das comunicações abreviadas**. 176 f, Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Curso de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

O objetivo deste estudo é, a partir da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, (re)discutir aspectos da mediação semiótica, do funcionamento interpsicológico e das comunicações abreviadas na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky. Buscamos fazer uma (re)leitura do conceito de mediação semiótica, alinhada com a pragmática, enfatizando a relação signo-contexto-produção de sentidos. Abordamos o funcionamento interpsicológico através da noção de intersubjetividade, enfatizando a relação triádica ego-alter-objeto, caracterizada por uma tensão constante entre tendências à mutualidade e à diferença, bem como ressaltamos sua natureza anti-apriorística e anti-essencialista, que denominamos intersubjetivação. Por fim, tomamos as comunicações abreviadas como fenômeno relacional que integra de modo peculiar a mediação semiótica e as relações intersubjetivas. Para ilustrar e dar suporte a investigação teórica, apresentamos um estudo empírico, baseado na análise interacional, em que são examinadas trocas discursivas de parceiros íntimos entre si e destes com o pesquisador. As reflexões apontam para uma abordagem da teoria vygotskiana, especialmente da Zona de Desenvolvimento Proximal, menos centrada na internalização e mais orientada para as mudanças nas regularidades interacionais e semióticas das relações sociais.

Palavras-chave: zona de desenvolvimento proximal; mediação semiótica; intersubjetividade; comunicações abreviadas.

Abstract

Bezerra, Henrique Jorge Simões. **Zone of Proximal Development as Process of Intersubjectivation: the example of abbreviated communications.** 176f, PhD thesis, Department of Psychology, Postgraduate Studies in Cognitive Psychology, Federal University of Pernambuco, 2009.

Taking the Zone of Proximal Development (ZPD) notion, the objective of this study is to discuss some aspects of semiotic mediation, interpsychological plane and abbreviated communications on Vygotsky's Social-Historical-Cultural theory. One tries to reinterpret the concept of semiotic mediation, in a pragmatic perspective, emphasizing the relation among sign, context and sense making. One approaches the interpsychological plane through the intersubjectivity, accentuating the triadic relation ego-alter-object, made up by a constant tension between mutuality and asymmetry tendencies, as well as marked by an anti-aprioristic and anti-essentialist nature, which is, properly, the meaning of intersubjectivation. Lastly, we take the abbreviated communications as a relational phenomenon that composes, in a particular way, the semiotic mediation and the intersubjectivity relations. To exemplify and endorse the theoretical research, one introduces an empirical study based on interactional analysis in which one examines discursive shifts of close partners between themselves and with the researcher. The observations point out to a different approach of Vygotsky's theory, especially concerning the ZPD: an approach less focused on the internalisation and more oriented towards the variations on the interactional and semiotic regularities of social relations.

Key-words: Zone of Proximal Development; semiotic mediation; intersubjectivity; abbreviated communications.

Lista de Figuras e Quadros

Figura 1: Afunilamento temático da investigação.....	17
Figura 2: Modelo do signo lingüístico em Vygotsky.....	34
Figura 3: Estrutura do signo lingüístico em Vygotsky	34
Figura 4: Modelo de relação triádica ego-alter-objeto.....	44
 Quadro 1: Marcadores verbais utilizados pelos interlocutores para caracterização do objeto discursivo.....	 106
Quadro 2: Uso de dêiticos pelos participantes para situar suas diferentes perspectivas.....	110
Quadro 3: Indicações de tentativas de encerramento das caracterizações do objeto de discurso.....	 127

Sumário

Folha de Aprovação.....	I
Dedicatória.....	II
Agradecimentos.....	III
Epígrafe.....	IV
Resumo.....	V
Abstract.....	VI
1 Introdução.....	14
2 Fundamentação Teórica.....	19
2.1 Zona de Desenvolvimento Proximal, Mediação Semiótica e Funcionamento Interpsicológico.....	19
2.2 Abordagem do Funcionamento Interpsicológico através da Noção de Intersubjetividade.....	40
2.3 Relações Signo-Contexto-Sentido.....	53
2.4 A abreviação das Falas na Comunicação.....	59
2.4.1 Abreviação, intersubjetividade e comunicação em James Wertsch.....	70
3 Aspectos Metodológicos.....	77
3.1 Seleção e caracterização dos participantes da pesquisa.....	82
4 Análises e Discussões.....	86

4.1	Construção de um objeto de discurso na conversação.....	87
4.2	Dinossauros e a dificuldade de falar sobre as coisas que se tornam óbvias.....	113
4.3	Comunicações abreviadas.....	129
4.3.1	Episódio I.....	129
4.3.2	Episódio II.....	134
5	Considerações Finais.....	141
6	Referências Bibliográficas.....	152
7	Anexos.....	161
7.1	Anexo I: Legenda da transcrição.....	162
7.2	Anexo II: Construção de um objeto de discurso na conversação – protocolo da transcrição.....	163
7.3	Anexo III: Dinossauros e a dificuldade de falar sobre as coisas que se tornam óbvias - protocolo da transcrição.....	167

1 Introdução

Este trabalho tem por objetivo investigar dois aspectos interdependentes das dimensões interacionais e semióticas do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP): o funcionamento interpsicológico e a mediação sógnica. Proposto por Lev Vygotsky em sua teoria sócio-histórico-cultural, o conceito de ZDP buscava explicitar o processo de transição entre a regulação social e a regulação individual das ações durante atividades de resolução de problemas. Seu foco estava centrado inicialmente nas diferenças entre o desempenho individual e o desempenho assistido da criança. Pesquisas posteriores (Valsiner & Van der Veer, 1991; Meira & Lerman, 2001) indicaram haver três dimensões envolvidas na discussão e nas diversas reelaborações do conceito de ZDP, são elas:

- a) Desempenho: surge como uma crítica aos testes de QI tradicionais e como uma proposta de comparação quantitativa entre os resultados dos escores do desempenho individual e dos escores do desempenho assistido. Orienta-se para a medida da diferença entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, ou seja, entre aquilo que já foi conquistado e o que ainda está em processo de amadurecimento e que só se consegue acessar através da verificação do nível de desempenho assistido.
- b) Interação: é uma diferenciação da medida do desempenho assistido, mas possui caráter qualitativo e está direcionada aos suportes e orientações sociais que regulam o comportamento dos indivíduos, principalmente em relação ao nível de desenvolvimento potencial. Aqui o interesse é investigar como as dinâmicas de inter-regulação das ações possibilitam aos indivíduos

participarem conjuntamente de práticas e atividades sócio-culturais específicas.

- c) Mediação semiótica: é diretamente relacionada a como, nas interações sociais, os indivíduos utilizam a linguagem como ferramenta para mediar suas ações consigo mesmos e com o mundo. Vygotsky atribuiu grande importância à linguagem na organização do funcionamento mental superior, na regulação das ações e na liberação dos indivíduos da situação imediata.

De acordo com Valsiner e Van der Ver (1991), a dimensão do desempenho foi utilizada por Vygotsky apenas como um recurso retórico que ressaltava a necessidade de estudar processos de desenvolvimento que estão ocorrendo no tempo presente, mas não ocupava a mesma centralidade das dimensões interacional e da mediação semiótica no seu modelo teórico. Pois criar testes psicométricos para prever as futuras conquistas desenvolvimentais da criança iria de encontro ao aspecto dialético e histórico-social de sua teoria, bem como ao caráter indeterminístico da relação sujeito-cultura.

Na dimensão interacional do conceito de ZDP, Vygotsky destacou a importância de se considerar o desenvolvimento potencial, vinculando-o à assistência e ao suporte social para a realização das ações. Tal processo faz parte do que o próprio autor denomina - em seu conceito de lei geral do desenvolvimento - de funcionamento interpsicológico, ou seja, como indivíduos regulam as ações uns dos outros e conseguem desenvolver atividades e práticas conjuntas ao longo das interações sociais. Particularmente, acreditamos que a dimensão interacional, notadamente o funcionamento interpsicológico, não foi suficientemente explorada nos estudos de Vygotsky e nos propomos a estudar um de seus aspectos: a relação dos sujeitos entre si na construção de coisas no mundo. Para tal utilizamos como suporte teórico o modelo triádico ego-alter-objeto proposto por Marcová (2006) buscando analisar

como os indivíduos constroem intersubjetivamente caracterizações sobre o estado de coisas.

Tais caracterizações dos objetos são realizadas através da dimensão semiótica, especialmente por meio da mediação sógnica que, por sua vez, aparece na teoria de Vygotsky tanto na explicação da inter-regulação no funcionamento psicológico humano quanto na relação dos indivíduos com os instrumentos materiais que se interpõem entre eles e a natureza. Diante da complexa e contraditória rede de teorias que tratam da dimensão semiótica - a qual está inteiramente orientada para o estudo dos signos e de um modo geral é dividida em sintaxe, semântica e pragmática - decidimos afunilar nossa investigação para o estudo da noção de signo proposta por Vygotsky e de sua relação com o contexto e a produção de sentidos.

O objetivo principal deste estudo, portanto, é investigar como indivíduos produzem intersubjetivamente objetos de discurso (estados de coisas no mundo) através do uso que fazem da linguagem, especificamente da relação signo-contexto-produção de sentidos.

Num segundo momento, realizamos um breve estudo sobre as comunicações abreviadas, um fenômeno relacional que integra de modo peculiar a mediação semiótica e as relações intersubjetivas presentes no conceito ZDP e, ao mesmo tempo, está alinhado com a modalidade de funcionamento individual proposto na teoria de Vygotsky.

Em síntese, colocaremos em discussão neste trabalho o que pensamos ser uma perspectiva diferenciada acerca da *Zona de Desenvolvimento Proximal enquanto um processo de intersubjetivação*. A tese principal discutida aqui pode ser assim resumida: a noção de ZDP procura explicar o funcionamento dos indivíduos em *interação*, denominado por Vygotsky de *funcionamento interpsicológico*; este processo dá-se na *linguagem*, por sua ação reguladora, através de trocas discursivas que fazem emergir um *campo semiótico* (como proposto originalmente por Meira e Lerman, 2001), caracterizado pela relação signo-contexto-produção

de sentidos. Dado que a integração das dimensões interacionais e semióticas é bastante complexa e diversa, escolhemos um fenômeno específico para caracterizar tal integração, as *comunicações abreviadas* (que possuem semelhanças com a “fala egocêntrica” e com a “fala interior”, características, segundo Vygotsky, do funcionamento individual). Tais comunicações são indicativas do funcionamento relacional, histórico e cultural dos indivíduos. Esquemáticamente, poderíamos simplificar a apresentação do afunilamento temático desta investigação da seguinte forma:

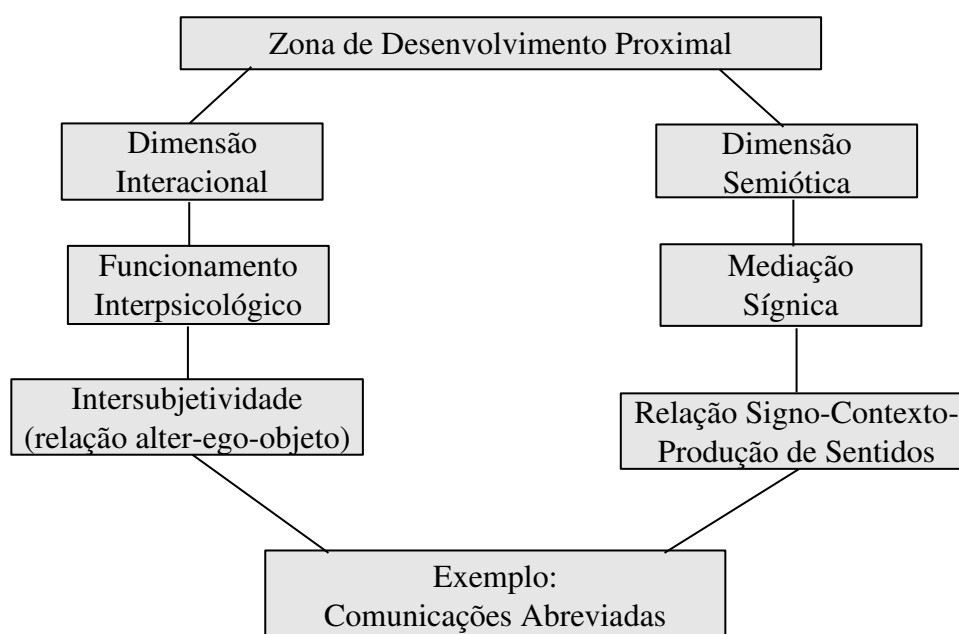


Figura 1: Afunilamento temático da investigação.

A fim de explicitar os detalhes dessa formulação, discutiremos primeiro a noção de ZDP, preferencialmente a partir da teoria cultural-histórica do próprio Vygotsky. Em seguida, argumentaremos acerca das relações entre a noção de ZDP, a mediação semiótica, o funcionamento interpsicológico e o processo de intersubjetivação, que diz do caráter anti-essencialista e anti-apriorístico das relações comunicativas. E apresentaremos nossa própria

perspectiva acerca de tais relações, através de uma reflexão sobre *comunicações abreviadas*, fenômeno pelo qual parceiros conversacionais produzem sentido, inteligibilidade e entendimento mútuo para diálogos aparentemente fragmentados e desconexos.

2 Fundamentação Teórica

2.1 Zona de Desenvolvimento Proximal, Mediação Semiótica e

Funcionamento Interpsicológico

Iniciemos, como tantos outros textos acerca da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, pela descrição mais explicitamente oferecida pelo próprio Vygotsky (1998a):

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 112)

Esta passagem insere-se na obra de Vygotsky na discussão acerca de dois temas, para ele interdependentes: (i) a construção de instrumentos de mensuração da inteligência; e (ii) as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Ao discutir este último tema, Vygotsky faz duas afirmações bastante importantes e perfeitamente consonantes com a idéia de *funções mentais superiores* (identificadas pelo autor como formas especificamente humanas de conduta social e individual).¹ A primeira das afirmações defende que a aprendizagem, especialmente a aprendizagem escolar e a “brincadeira simbólica”², altera e amplia o curso do

¹ De acordo com Wertsch (1985), Vygotsky apresentou quatro aspectos distintivos das funções mentais superiores: a regulação voluntária do comportamento; a regulação consciente dos processos mentais; sua natureza social; a emergência da mediação semiótica. Alguns destes aspectos serão discutidos em detalhe ao longo do texto.

² A noção de brincadeira simbólica em Vygotsky (1998a) indica um tipo atividade que está estreitamente relacionada à noção de alteridade, pois destaca as ações que a criança desempenha por meio da simulação de situações que vivencia em sua rotina diária com adultos, assumindo o lugar, as ações, as práticas culturais e os discursos destes. Ou seja, a brincadeira simbólica é um processo semiótico de simulação/apropriação da alteridade em que as crianças aprendem e desenvolvem formas sócio-culturais de discurso, ação e atividade desempenhadas por adultos. Goffman (2005), por exemplo, em sua perspectiva de representação teatral aplicada ao estudo da vida cotidiana, atribui grande importância às práticas culturais de atuação e simulação

desenvolvimento humano. De acordo com a segunda, alguns processos de desenvolvimento são disparados apenas quando a criança interage com outros humanos em contextos culturais específicos. A partir desta última afirmação, segundo a qual o desenvolvimento psicológico especificamente humano se dá pela aprendizagem em contextos interacionais, podemos acessar os conceitos molares da teoria vygotskiana – *mediação*, *internalização* e *lei geral do desenvolvimento* – e, então, discutir a complexidade da noção de ZDP e do funcionamento interpsicológico. Do nosso ponto de vista, a ZDP é a noção que interliga e sintetiza toda a teoria sócio-histórico-cultural, funcionando como a teia que une os diferentes pontos desta rede conceitual. Bruner (1986), Cole (1985), Moll (1994), Cheyne e Tarulli (1999) e Parkes (2004), assumem opinião semelhante, ora apresentando a ZDP como conceito-conexão, ora apresentando-a como conceito-síntese da teoria vygotskiana. Deve-se ressaltar, no entanto, que não estamos atribuindo à ZDP o lugar central no pensamento deste autor, acreditamos que este lugar é ocupado pelo conceito de mediação, especialmente o de mediação semiótica, do qual trataremos posteriormente.

Iniciemos por estabelecer a diferença entre as dimensões “real” e “potencial” do desenvolvimento, citadas na passagem clássica reproduzida acima, e relacioná-las à *lei geral do desenvolvimento*. De acordo com nosso entendimento, a noção de ZDP foi empregada por Vygotsky como uma espécie de detalhamento ou aplicação desta lei a um contexto específico: a educação formal. Do discurso vygotskiano apreende-se que a aprendizagem escolar, quando adequadamente organizada, seria capaz de ativar e ampliar processos de desenvolvimento. Por sua vez, o desenvolvimento *real* corresponderia “ao nível de desenvolvimento das funções

na vida social e na constituição do próprio self. Além disso, a noção de brincadeira simbólica é uma evidência que permite atribuir à noção de mente/consciência individual em Vygotsky características dialógicas. Tornando possível pensar que a fala interior é também constituída por vozes que dialogam com a voz do indivíduo e são capazes de produzir desenvolvimento, visto que possibilitam a realização de ações que estão a frente do nível de desenvolvimento real.

mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (1998a, p. 111), ou seja, aquilo que a criança consegue realizar de forma independente. O nível de desenvolvimento *potencial*, por outro lado, corresponderia às funções que a criança ainda não domina de forma independente, mas consegue realizar sob assistência durante a interação social (portanto, funções em processo de mudança).

Parkes (2004), partindo também do contexto educacional formal, apresenta uma interpretação alternativa da noção de ZDP, conceituando-a como um encontro estrategicamente mediado da subjetividade com a alteridade. De acordo com este autor, a relação entre o desenvolvimento real e o potencial pode ser interpretada como a diferença entre o desenvolvimento cultural já conquistado pelo self/subjetividade e o que está para ser conquistado em suas relações com a alteridade, com os outros sociais dentro de um *contexto de práticas culturais específicas* (Rogoff, 1990).

Sendo assim, estabelece-se uma diferença entre o que a criança é capaz de realizar com assistência de (em interação com) outros e aquilo que consegue realizar sem assistência: tal diferença é a ZDP. Aquilo *já conquistado* diz respeito a uma dimensão retrospectiva e o que está *sendo conquistado* a uma dimensão prospectiva do desenvolvimento das funções mentais. Vejamos, então, o que formulava a chamada *lei geral do desenvolvimento cultural*:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapysicológica). (Vygotsky, 1998a, p. 75)

Constatamos, então, uma correspondência importante, também identificada por

Wertsch (1985), entre a ZDP e a *lei geral do desenvolvimento* em Vygotsky. Na ZDP, proposta num contexto de construção de instrumentos de mensuração da inteligência, primeiro dá-se conta das funções que a criança realiza sozinha (desenvolvimento real), para que seja possível analisar aquelas funções realizadas apenas sob assistência, ou seja, na interação social (desenvolvimento potencial). Na *lei geral do desenvolvimento*, cujo propósito era apresentar a trajetória do desenvolvimento a partir de uma perspectiva temporal, emergem primeiro as funções interpsicológicas, próprias da interação social, para daí emergirem os processos intrapsicológicos, através do domínio individual das funções conquistadas. Assim, a noção de ZDP e a *lei geral do desenvolvimento* em Vygotsky diferem principalmente por uma inversão na ordem de apresentação da inter e auto-regulação das ações no funcionamento mental, implementada a fim de atender uma problemática específica: a discussão e construção de instrumentos de medida da inteligência que fossem orientados para as futuras conquistas desenvolvimentais da criança, no caso da ZDP. Em relação à lei geral do desenvolvimento, o principal foco de Vygotsky era situar temporalmente o desenvolvimento ontogenético e sua relação com o desenvolvimento sócio-histórico-cultural, vinculando os dois e estabelecendo a dependência do primeiro para com o último. Há entre estes dois conceitos correspondências entre o funcionamento interpsicológico e o nível de desenvolvimento potencial, os quais se dão na e pela interação social; bem como, entre o funcionamento intrapsicológico e o desenvolvimento real, que dizem respeito às interações sociais dirigidas para o funcionamento mental superior do indivíduo. O termo *solução de problemas*, utilizado no conceito de ZDP, pode ser tomado como equivalente de *função mental superior*, porque no contexto em que aparece Vygotsky (1998a) está tratando do aprendizado especificamente humano, o qual depende da mediação semiótica para se realizar como veremos mais adiante.

É necessário que toda forma superior interna fosse externa, isto é, para outros foi o que é agora para si mesmo. Qualquer função mental necessariamente passa por um estágio externo em seu desenvolvimento, visto que é inicialmente uma função social. Este é o centro de todo o problema do comportamento interno e externo. Quando tratamos deste processo, “externo” significa “social”. Toda função mental superior foi externa porque foi social em algum ponto antes de tornar-se interna, uma função mental. (Vygotsky, 1981, p. 102, retirado de Chayne, 1999)

E mais:

Mesmo quando nos voltamos para processos mentais, sua natureza permanece quase-social. Em sua esfera privada, os seres humanos retêm as funções da interação social. (1982, p. 164, retirado de Chayne, 1999)

Ao propor a *lei geral do desenvolvimento*, Vygotsky procurou estabelecer uma relação, esta intrínseca, entre processos sociais e individuais. Assim, mudanças nos contextos comunicativos e interacionais da vida social, por exemplo, acarretariam, prospectivamente, mudanças na dinâmica destas funções no nível individual (Vygotsky, 1999, 1998b). Por outro lado, tais mudanças no indivíduo também seriam acompanhadas por transformações no âmbito social, uma vez que, quando a criança passa a dominar certas funções e prescinde da assistência de um outro social, a dinâmica de sua interação social seria reorientada para outros usos e organizações culturais das funções superiores (Wertsch, 1985). Podemos dizer que o funcionamento social dispara e altera funcionamentos individuais, e vice-versa, num processo *mutuamente constitutivo*. Interessantemente, ao enfatizarmos o aspecto interpessoal desta lei, podemos também afirmar que os indivíduos atualizam funções psicológicas superiores na

interação social a fim de *regular* as ações de outros indivíduos.³ Assim, quando engajados em interações sociais, os indivíduos buscam organizar e regular as ações *uns dos outros* para desenvolver atividades coletivas e colaborativas (Leontiev, 1989; Luria & Vygotsky, 1930; Vygotsky, 1929).

Baseando-se em Vygotsky, Rogoff (1988) estabelece em sua teoria três planos de análise da atividade sócio-cultural que podem ser aplicados ao estudo da ZDP e da lei geral do desenvolvimento e nos auxiliam a visualizar de modo integrado a relação entre processos culturais, sociais e individuais, são eles: o aprendizado, a participação guiada e a apropriação participatória; correspondendo, respectivamente, à organização global da atividade (comunidade/instituição), às práticas de comunicação, regulação e colaboração dos participantes (interpessoal) e à participação do indivíduo na atividade (pessoal). Os três planos são inseparáveis, compõem a mesma atividade sócio-cultural de forma não hierárquica e demonstram a interdependência das transformações culturais, interpessoais e pessoais ao longo do desenvolvimento das atividades.

Um exemplo desta atuação conjunta dos três planos são as atividades sócio-culturais em que membros adultos de uma comunidade, juntamente com as crianças realizam determinada prática cultural (cortar cabelo, caçar, produzir uma roupa, consertar um artefato) que atende as necessidades da comunidade e, ao mesmo tempo, auxilia no desenvolvimento cultural das crianças. Por meio de um processo de transferência de responsabilidade da execução das ações culturalmente estabelecidas que compõem a atividade, os adultos auxiliam as crianças a dominarem as ações na direção das mais simples para as mais complexas. Neste processo, à medida que as crianças vão dominando as ações mais simples, as dinâmicas da interação e da regulação vão sendo reorientadas para as ações mais complexas até que elas

³ O termo “regular” é aqui empregado no sentido vygotskiano de controle do comportamento pelo próprio indivíduo, mais que pelas circunstâncias naturais e imediatas.

sejam capazes de desempenhá-las adequadamente e sem a assistência adulta.

Em se tratando da relação indivíduo-social, Newman e Holzman (2002) chamam a atenção para dois aspectos importantes da teoria de Vygotsky. O primeiro deles é que *mente* (ou funcionamento mental superior) é vista por Vygotsky não como uma unidade (exclusivamente) psicológica, mas uma unidade histórico-social. As funções mentais humanas não estão limitadas ao uso exclusivamente individual. Mesmo quando utilizadas individualmente, as funções mentais superiores devem ser vistas como relações sociais históricas “interiorizadas”, ou seja, que atuam na regulação das ações do indivíduo. O outro aspecto, estreitamente relacionado ao primeiro, diz respeito à negação da separação ontológica indivíduo-sociedade na teoria vygotskiana. Indivíduo e sociedade não são tomados como duas instâncias separadas *a priori* que, posteriormente, entram em interação, mas como planos de uma unidade. “A idéia de que poderia haver indivíduos separáveis de seu ambiente social e/ou de sua história social não faz sentido para Vygotsky”. (Newman e Holzman, 2002, p. 101).

Está claro que, para Vygotsky, a direção do desenvolvimento psicológico exclusivamente humano orienta-se do social para o individual. Entretanto, como este processo se dá? Como processos eminentemente sociais tornam-se também intrínsecos ao plano individual? Parte da resposta de Vygotsky a este problema encontra-se na noção de *internalização*.

A definição de internalização neste autor é bastante sintética, embora admiravelmente adequada: “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa.” (1998a, p. 74). Para Vygotsky todas as operações internas são primeiro operações entre os indivíduos; logo, toda operação típica do funcionamento psicológico superior tem origem social (Vygotsky, 1929). Leontiev (1989, p. 57), ampliando este ponto de

vista, afirma que “o processo de internalização não consiste na transferência de uma atividade externa para um plano interno preexistente: é o processo pelo qual este plano se forma.” Ou seja, a própria individualidade é uma diferenciação histórico-cultural das relações sociais⁴ (Bock, 2004a e 2004b; Figueiredo, 1991; Mancebo, 2002; Leite & Dimenstein, 2002; Prado Filho & Martins, 2007). Esta perspectiva rompe radicalmente com as heranças iluministas que delimitam o indivíduo como uma instância isolada e autônoma, capaz de produzir-se a si mesmo (Figueiredo, 1994).

Ao serem internalizadas, as operações mentais sofrem mudanças, são reconstruídas para formar e funcionar num novo sistema (o indivíduo) e atender às suas especificidades; portanto, não são cópias daquelas próprias às interações sociais. Vários colaboradores da teoria sócio-histórica têm enfatizado a participação ativa do indivíduo nos processos de aquisição das formas culturais de comportamento. De acordo com Santigosa (2003), por exemplo, o processo de internalização consiste numa *transformação ativa* do material cultural e das relações sociais para a construção e desenvolvimento do self. Valsiner (1997), através do conceito de cultura pessoal, ressalta a *participação ativa* do indivíduo na seleção, organização e resistência durante a internalização da cultura social. Wertsch (1985), por sua vez, afirma que a internalização exige *esforço* por parte do aprendiz *para dominar* as práticas culturais e institucionais de que participa.

Corroborando com os autores acima, Smolka (2000, p. 27) define a internalização “como *domínio* dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros e consigo

⁴ Confirmando esta perspectiva, Bock, Furtado e Gonçalves (2007), Bock (2004a e 2004b) e Figueiredo (1991) apresentam a subjetividade e a individualidade como conquistas históricas do processo de desenvolvimento humano. Mancebo (2002), por sua vez, faz uma interessante relação entre a emergência da subjetividade e os modos de produção, enfatizando os vários estágios do capitalismo. Leite & Dimenstein (2002) situam a noção interioridade como herança sócio-cultural do pensamento judaico-cristão. E Prado Filho e Martins (2007) apresentam a noção de privacidade como conquista do processo de desenvolvimento histórico-cultural.

mesmo”, e analisa casos nos quais indivíduos portadores de deficiências intelectuais apresentam resistência à internalização de certos rótulos e limitações sócio-culturais que lhes são atribuídos por membros da comunidade escolar. Este trabalho de Smolka é particularmente interessante porque situa a internalização como uma categoria relacional estreitamente ligada aos processos de significação e à possibilidade de se produzir múltiplos sentidos a uma mesma ação ou evento. Goes (2000) e Smolka, Goes e Pino (1998) assumem uma posição que consideramos mais alinhada com a teoria de Vygotsky, ao afirmarem que não se trata apenas de uma participação ativa do indivíduo no processo de internalização, mas sim de uma *participação interativa*, ou seja, as ações a serem internalizadas se realizam no plano intersubjetivo, nas relações sociais e não no outro social; portanto não se trata de um processo de transferência de funcionamentos mentais de indivíduo para indivíduo, mas um processo de apropriação das conquistas histórico-culturais do funcionamento mental superior nas relações sociais.

Se o plano intersubjetivo não é o plano do outro, mas o da relação com o outro, se o reflexo do plano intersubjetivo sobre o intra-subjetivo não é de caráter especular e se as ações internalizadas não são reprodução de ações externas mediadas socialmente, então o conhecimento do sujeito não é dado de fora para dentro, suas ações não são linearmente determinadas pelo meio nem seu conhecimento é cópia do objeto. Não se trata, pois, de um sujeito passivamente moldado pelo meio. Por outro lado, posto que há necessária interdependência nos planos inter- e intrasubjetivo, a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados partilhados. O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo. (Goes, 2000, p. 25)

Acreditamos que esta perspectiva da ação/interação do indivíduo abre espaço para questões como a emergência da singularidade e as diferenças no funcionamento psicológico.

Entretanto, ainda não esclarece como esta possibilidade de ação e seleção sobre/dos conteúdos culturais a serem internalizados passa a existir e se sustenta no indivíduo, especialmente porque Vygotsky e os demais autores sócio-culturais ora citados, afirmam que a própria individualidade, consciência ou funcionamento mental superior são conquistas sócio-histórico-culturais.

Outras características podem ser acrescentadas ao processo de internalização, tais como seu caráter desenvolvimental e o papel do signo neste processo. A primeira afirma que a internalização está submetida a uma dinâmica que ocorre, de acordo com Vygotsky (1998a), ao longo de um prolongado período de tempo e através de mudanças sucessivas e transições pelas quais as operações sociais e individuais aparecem relacionadas, às vezes sobrepostas, para depois se tornarem singularmente individuais. Um exemplo desta dinâmica aparece nos estudos vygotskianos sobre o processo de diferenciação e funcionamento da linguagem na criança, que se desenvolve da fala social (funcionamento interpsicológico), para fala egocêntrica (estágio de transição), para a fala interior (funcionamento intrapsicológico). Deve-se ressaltar que este é um processo de diferenciação da linguagem, ou seja, a fala social/comunicativa não desaparece com o surgimento da fala interior.

Quanto ao uso de signos e seu papel na internalização, Vygotsky (1998a) observa:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. (p. 75)

Deste ponto de vista, o processo de internalização é inteiramente dependente das

interações sociais (funcionamento interpsicológico) e do sistema de signos, tornando-se este o alicerce daquele. São os signos que estabelecem a ruptura qualitativa entre humanos e demais primatas.⁵ Os signos são, em outras palavras, a chave para o entendimento dos processos relacionados à internalização daquilo que Vygotsky denominou *formas culturais de comportamento*. Valsiner (2004) e Wertsch (1985, 1988, 1991), apesar de enfatizarem aspectos distintos⁶ do processo de internalização em suas pesquisas, concordam que a natureza deste processo é semiótica (signos); que tanto os instrumentos quanto os procedimentos que a tornam possível são semióticos; e que a internalização corresponde ao processo de domínio dos signos sociais pelos indivíduos (Wertsch e Stone, 1985, por exemplo).

Dessa forma, atingimos um ponto central de nossa exposição: o *papel do signo* na emergência das formas tipicamente humanas de funcionamento psicológico. Este ponto exige uma retomada de nossa argumentação, a fim de introduzirmos com mais propriedade a noção de *mediação*. A partir daquilo que já apresentamos acerca da noção de ZDP em Vygotsky, adotamos uma perspectiva que nos leva a conceber:

- (a) A noção de ZDP como uma aplicação particular da *lei geral do desenvolvimento* a situações de aprendizagem escolar;
- (b) Uma diferenciação entre interações sociais e as operações mentais superiores que atuam na (re)construção do funcionamento individual, aspecto que nos permite visualizar duas faces do mesmo processo de constituição/funcionamento do sujeito;

⁵ Tema bastante discutido na obra de Vygotsky, principalmente a partir das suas análises sobre os estudos de W. Köler e K. Bühler. Ver Vygotsky, 1998b e 2000.

⁶ Valsiner (2004) tem trabalhado mais enfaticamente os processos de internalização orientando-se para as mudanças desenvolvimentais do funcionamento individual; enquanto Wertsch (1988, 1991 e 1999) se orienta para as mudanças que ocorrem na relação entre indivíduos em atividade. Entretanto, ambos consideram importante tanto a dimensão intrapsicológica quanto a interpsicológica em seus estudos, não se trata de negá-las ou subestimá-las, mas optar por enfatizar os processos que estão ocorrendo em um destes planos.

- (c) Uma relação intrínseca entre os processos sociais e os processos individuais, que podemos metaforizar como um movimento espiralado e ascendente do social para o individual, para o social; ou seja, as formas culturais de comportamento se originam da atividade social, são internalizadas pelo indivíduo e retornam à coletividade para regular as interações sociais;
- (d) Que o signo é uma noção central para a explicação da *internalização* e da *lei geral do desenvolvimento*, e é, portanto, a chave para a explicação do conceito de ZDP.

Segundo Pino (2005) o conceito de signo surge na obra de Vygotsky a partir de seu esforço para criar uma psicologia baseada no materialismo histórico e dialético que fosse capaz de explicar a natureza e origem social do funcionamento psicológico superior. Ao recriar o Capital de Marx na/para a psicologia, Vygotsky estuda o *uso de signos* como paralelo psíquico e social do *uso de instrumentos* que, na teoria do trabalho de Marx e Engels, funcionam como mediadores na relação entre homem e natureza. Ainda de acordo com Pino (2005) há três momentos em que Vygotsky faz referências específicas ao signo: 1) quando trata da passagem da atividade prática (uso de instrumentos) para a atividade especificamente humana (uso de signos); 2) quando analisa o modelo E - R da reflexologia russa e do behaviorismo de Watson; e 3) quando analisa as relações genético-funcionais entre pensamento e fala.

Ao relacionar a atividade prática com o uso de signos, Vygotsky (1998a, p. 32) afirma: “Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo de uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento”. De acordo com o autor, as novas formas de comportamento impetradas pelo signo referem-se ao controle voluntário do comportamento; às funções organizadora e

planejadora da fala que passam a acompanhar ou a anteceder a atividade prática dos humanos; e à regulação interpessoal das ações.

Na sua análise do modelo E – R, Vygotsky (1998a, 2000) apresenta o signo como elo entre estímulo e resposta que age sobre o comportamento do indivíduo: “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (1998a, p. 54). Neste momento, Vygotsky toma os signos como estímulos internos ou externos criados artificialmente – via cultura – que ocupam a função de “causa imediata de um comportamento”. Esta definição está na base da diferenciação posta por Vygotsky entre as funções mentais superiores e elementares: as primeiras seriam reguladas por estímulos artificiais (signos), ou seja, mediadas; as últimas seriam “diretamente” reguladas por estímulos ambientais. A diferença fundamental entre tais funções estaria na *mediação por signos*. Em outras palavras, o signo é um estímulo artificial interposto entre os indivíduos e os estímulos do ambiente, permitindo-lhes transcender o controle da natureza a fim de regular suas condutas.

Esta perspectiva estabelece que, nos seus primórdios, a espécie humana estava submetida ao controle da natureza, por possuir uma relação direta com esta, à semelhança dos demais animais. Num dado momento do seu desenvolvimento, condições biológicas e ambientais possibilitaram aos ancestrais humanos começarem a fazer uso de meios auxiliares – como ferramentas e instrumentos de caça primitivos - e a desenvolver uma nova forma de organização social - a divisão social do trabalho, de onde se originaram os signos⁷ - que lhe

⁷ Vygotsky (1999, p. 216) afirma: “a psicologia do homem primitivo evidencia que o desenvolvimento cultural do psiquismo humano está ligado ao emprego dos signos. E, aparentemente, o desenvolvimento cultural de nossos antepassados antropopitecos só foi possível a partir do momento em que, com base no desenvolvimento do trabalho, apareceu a linguagem articulada. A ausência desta última é o que ‘explica’ a falta de rudimentos de desenvolvimento cultural nos chimpanzés”. E ainda: “ ‘O trabalho fez o homem’... (K. Marx, F. Engels, obras, t.20, p.486) e a linguagem humana, e a cultura, e o pensamento humano, e a projeção

permitiram alcançar um controle diferenciado sobre as condições naturais de sua sobrevivência e, por conseguinte, alteraram qualitativamente suas relações com a natureza e consigo mesmos.

Ao contrário do que às vezes se pensa acerca deste tópico em Vygotsky, não é a utilização *per se* de instrumentos materiais ou signos como mediadores que transforma de maneira fundamental o comportamento humano e permite sua diferenciação qualitativa em relação aos demais primatas, visto que algumas espécies de macacos também seriam capazes de lidar, pelo menos em parte, com signos.⁸ O que parece contar em favor dos primatas humanos é o *status* que tais mediadores ocupam em seu sistema de comportamento, ou seja, enquanto para os macacos têm importância ocasional e secundária (Vygotsky, 1998b), para os humanos são absolutamente centrais e primários. Nosso sistema psicológico e nossa relação com a natureza são completamente transformados pelo uso e função engendrados por mediadores sígnicos e materiais⁹ (também significados na linguagem).

Tais mediadores (sígnicos e materiais) são complementares, apesar de não serem idênticos nem orientados para as mesmas direções. Os instrumentos e artefatos materiais (tecnologia) ampliam a ação e controle humanos sobre a natureza, estando orientados para a

humana da vida no tempo”.

⁸ Ainda que o façam com muitas limitações, visto serem incapazes de *aprendizagem cultural* (que os permitiria “acumular” transformações através da história), algumas espécies de macacos são hábeis na utilização de instrumentos e podem comunicar-se através de uma linguagem rudimentar (Tomasello, 2003). Pino (2005) estabelece uma diferença ainda mais radical que a anterior, afirmando que as demais espécies animais possuem apenas *sistemas de sinalização* de origem biológica que os auxiliam no processo de adaptação às condições naturais. Os humanos, por sua vez, têm os *sistemas de sinalização* que funcionam como base para os *sistemas de signos*, os quais têm origem cultural e simbólica e são responsáveis pelo controle e regulação das ações sociais e individuais. Vygotsky (2000, p. 102) afirma: “A ativa ampliação do vocabulário, que se manifesta no fato de que a própria criança procura palavras, pergunta pelos nomes dos objetos que lhe faltam, efetivamente não encontra analogia no desenvolvimento da “linguagem” dos animais e sugere, no desenvolvimento da criança, uma fase inteiramente nova e radicalmente diversa da anterior: da função da linguagem por sinais a criança passa à função significativa, do emprego de sinais sonoros à criação e ao emprego ativo dos sons”.

⁹ A divisão entre sígnico e material pode ser tomada como uma divisão didática no seguinte sentido: os objetos materiais só ascendem à condição de *objetos* na interação e na linguagem. Como veremos posteriormente, os objetos materiais são categorizações discursivas.

transformação de objetos externos. Os mediadores sógnicos, por sua vez, atuam na regulação do comportamento – social e individual - e na ampliação das capacidades psicológicas humanas que, de acordo com Vygotsky (1998a) estão orientadas internamente, significando que *não modificam em nada o objeto da operação psicológica*, mas sim o comportamento.

Dada a importância da mediação sógnica para a formação do sujeito, grande parte dos estudos de Vygotsky, especialmente no livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, foi dirigida à investigação de como os seres humanos adquirem os sistemas simbólicos disponíveis em suas culturas e como tais sistemas alteram qualitativamente seu funcionamento mental. É neste contexto que aparece a terceira referência ao signo que corresponde à análise das relações genético-funcionais entre pensamento e fala.

De acordo com Vygotsky (2000), ontogeneticamente, pensamento e fala têm origens e trajetórias diferentes e suas relações se modificam ao longo do desenvolvimento. É a cultura, mais especificamente, a mediação sógnica que faz as linhas de pensamento e linguagem se cruzarem para formar o pensamento verbal e a fala racional no desenvolvimento ontogenético, constituindo uma unidade que Vygotsky denomina de significado da palavra¹⁰, a qual está intimamente suportada pela noção de signo lingüístico. Para este autor, o signo lingüístico possui uma estrutura triádica e dinâmica formada pela **palavra**, que é um sinal sonoro ou visual; o **referente**, que diz respeito à realidades *materiais ou imateriais, concretas*

¹⁰ Vygotsky (2000, p. 9-10) afirma: “A palavra nunca se refere a um objeto isolado mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. [...] O significado da palavra [...] tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo. Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado ela já não pertence mais ao reino da linguagem.

Por isso o significado pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento. Não podemos falar de significado da palavra tomado separadamente. O que ele significa? Linguagem ou pensamento? Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado.”

ou *abstratas*; e o **significado**, ou seja, aquilo em que a palavra (presente) representa o referente (ausente) no discurso. O significado está convencionalizado/estabilizado na cultura através do uso que as pessoas fazem da língua, permitindo, entretanto, variações de sentido tanto em contextos sociais específicos quanto por parte de cada um dos interlocutores. (Pino, 2005)

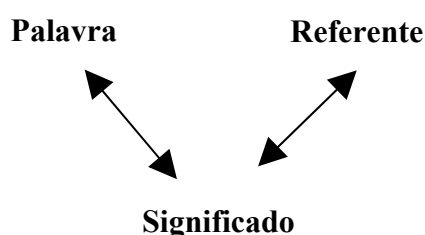


Figura 2: Modelo do signo lingüístico em Vygotsky¹¹

Vygotsky (2000) concebe o significado da palavra como uma formação dinâmica que se altera ao longo do desenvolvimento ontogenético e histórico-cultural. “No processo de desenvolvimento histórico da língua, modificam-se a estrutura semântica dos significados das palavras e a natureza psicológica desses significados.” (p. 400). A estrutura semântica dos significados a que o autor se refere compõe uma das dimensões do seu modelo triádico de signo, sistematizado abaixo de uma nova maneira a fim de refletir a organização da Lingüística¹² de sua época.

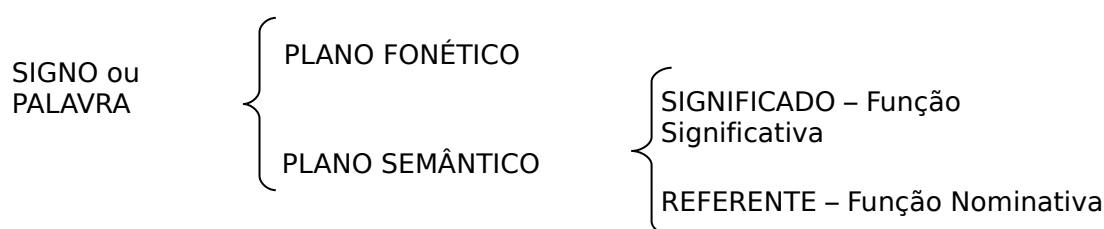


Figura 3: Estrutura do Signo Lingüístico em Vygotsky¹³

¹¹ Apresentado em Pino (2005, p. 141).

¹² O plano semântico inclui também a análise das situações de uso da linguagem, ou seja, sua dimensão pragmática.

¹³ Representação retirada de Pino (2005, p. 142).

Na concepção de Vygotsky (2000) durante o desenvolvimento ontogenético, o plano fonético e o plano semântico formam uma unidade complexa e não homogênea, com trajetórias de desenvolvimento específicas. No plano fonético a criança progride do uso palavras simples para o uso de proposições complexas e de uma linguagem coordenada, segundo Vygotsky, *das partes para o todo*. No plano semântico, a direção vai *do todo para as partes*, ou seja, o significado aparece como um todo indiferenciado e integral e avança para as unidades semânticas separadas. Assim como no plano ontogenético, na comunicação, a fonética das palavras não reflete diretamente o seu significado nem o referente¹⁴.

No interior do plano semântico, as relações entre a função nominativa (referencial) e a significativa também não são coincidentes. Um mesmo referente pode ter significados diferentes e um mesmo significado pode ter referentes diferentes. No primeiro caso, podemos ilustrar com o referente *manga*, que pode indicar diversos significados já estabilizados culturalmente, como, por exemplo, os que são apresentados no Dicionário Michaelis (1998): A) Parte do vestuário que cobre o braço, cingindo-o. 2. Mangueira de bomba. 3. Filtro afunilado, para líquidos. 4. Ajuntamento, grupo, turma. 5. Tromba-d'água. 6. Parte do eixo de um veículo que fica dentro da caixa de graxa. B) Fruto da mangueira. No caso em que um mesmo significado pode ter referentes diferentes, podemos citar como exemplo a música *Apologia ao Jumento*¹⁵ de Luiz Gonzaga e José Clementino de 1978, em que se destacam a

¹⁴ Para Vygotsky, entretanto, há um período no desenvolvimento infantil em que o som é uma propriedade do objeto, posteriormente superado pela emergência da função simbólica das palavras: “a relação entre a palavra e o objeto, “descoberta” pela criança, não é a relação funcional simbólica que distingue o pensamento verbalizado altamente desenvolvido e que, pela análise lógica, Stern destacou e relegou ao estágio genético mais primário; durante muito tempo a palavra é, para a criança, antes um atributo (Wallon), uma propriedade (Koffka) do objeto, paralelamente a outras propriedades, que um símbolo ou um signo; nessa fase a criança domina mais a palavra-objeto pela estrutura externa que o signo-significado pela relação interna.” (2000, p. 102)

E ainda, referindo-se ao momento anterior ao cruzamento das linhas do pensamento e da linguagem: “Antes do ponto de viragem, a criança reconhece (como alguns animais) um pequeno número de palavras que, tal como no condicionamento, substituem objetos, pessoas, ações, estados, desejos.” (Vygotsky, 2000, p. 89)

¹⁵ “É verdade, meu senhor/ Essa estória do sertão/ Padre Vieira falou/ Que o jumento é nosso irmão/ A vida desse animal/ Padre Vieira escreveu/ Mas na pia batismal/ Ninguém sabe o nome seu/ Bagre, Bó, Rodó ou

variedade de referentes utilizados pelos nordestinos para significar um mesmo animal: jumento, bagre, bó, rodó, jegue, baba, ureche, oropeu, andaluz, marca-hora, breguedé, azulão, alicate de embau, inspetor de quartirão, dandão e jubaio.

Vygotsky acrescenta a esta relação complexa e dinâmica entre som, significado e referente duas outras noções que ressaltam as situações de emprego dos signos, ou seja, seus aspectos pragmáticos, são elas: sentido e contexto. Apesar de não trazer definições exaustivas do que seja sentido e contexto, o autor aponta algumas direções para seu entendimento, ao diferenciar sentido e significado no discurso interior:

A primeira, que é essencial, é a preponderância do sentido das palavras sobre o seu significado — distinção que devemos a Paulhan. Segundo este autor, o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado mais não é do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa. Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso. (Vygotsky, 2000, p. 341).

E ainda:

Este enriquecimento das palavras pelo sentido que adquirem nos diferentes contextos é a lei fundamental da dinâmica dos significados das palavras. Num determinado contexto, uma palavra significa simultaneamente mais ou menos do que a mesma palavra tomada isoladamente; significa

Jegue/ Baba, Ureche ou Oropeu/ Andalus ou Marca-hora/ Breguedé ou Azulão/ Alicate de Embau/ Inspetor de Quartirão/ Tudo isso, minha gente/ É o jumento, nosso irmão/ Até pr'anunciar a hora/ Seu relincho tem valor/ Sertanejo fica alerta/ O dandão nunca falhou/ Levanta com hora e vamo/ O jumento já rinchou/ Bom, bom, bom/ Ele tem tantas virtudes/ Ninguém pode carcular/ Conduzindo um ceguinho/ Porta em porta a mendigar/ O pobre vê, no jubaio/ Um irmão pra lhe ajudar/ Bom, bom, bom/ E na fuga para o Egito/ Quando o julgo anunciou/ O jegue foi o transporte/ Que levou nosso Senhor/ Vosmicê fique sabendo/ Que o jumento tem valor/ Agora, meu patriota/ Em nome do meu sertão/ Acompanhe o seu vigário/ Nessa terna gratidão/ Receba nossa homenagem/ Ao jumento, nosso irmão”.

mais, porque adquire um novo contexto; significa menos, porque o seu significado é limitado e estreitado pelo mesmo contexto. O sentido de uma palavra, diz Paulhan, é um fenômeno complexo, móvel, protético; modifica-se com as situações e consoante os espíritos e é praticamente ilimitado. (Vygotsky, 2000, p. 343).

De nossa perspectiva, Vygotsky parece querer apresentar o *sentido* como o ponto de intersecção entre o *contexto* e os potenciais de uso oferecidos por uma ferramenta cultural que, neste caso especificamente, é a linguagem (signos). Fazer um paralelo com o uso de artefatos materiais nos auxilia a capturar melhor esta idéia. Poderíamos pensar que um mesmo artefato - desenvolvido para atender a necessidades e objetivos culturais específicos - ao longo do tempo, adquire novos padrões e novas potencialidades de uso, conforme vai sendo dominado e apropriado pelas comunidades e pessoas nas mais diferentes práticas culturais¹⁶. Este processo gera permanentemente tensões de uso que, por sua vez, potencializam transformações e variações graduais no design do artefato¹⁷ a fim de adaptá-lo ao máximo a diversidade de usos e objetivos culturais em que passou a ser empregado, com o tempo são geradas estabilizações de certos padrões e potencialidades de uso do artefato em detrimento de outros. Entretanto, por este ser um processo dinâmico e orientado para a novidade, os usos de um artefato cultural continuarão a ter um potencial de tensão e transformação que inclui tanto a estabilização cultural que o artefato adquire ao longo do tempo, quanto a novidade da

¹⁶ Um bom exemplo deste processo de apropriação de um artefato cultural é apresentado na comédia *Os Deuses devem estar Loucos* (Uys, 1980), em que uma garrafa de coca-cola é introduzida acidentalmente numa tribo africana (bosquímanos). Dentro de uma nova matriz cultural, a garrafa passa a ter várias potencialidades de uso (pilão, instrumento musical, por exemplo), inteiramente diversas daquelas comumente estabelecidas nas culturas ocidentais e a assumir certa centralidade nas práticas daquela tribo.

¹⁷ No poema “As Agruras da Lata D’água” (Quirino, Jessier (1998). Agruras da lata d’água. Recife: Ed. Bagaço) aborda-se as transformações de um artefato cultural no sertão nordestino. Inicialmente utilizado como recipiente para armazenamento e transporte de querosene, o galão de lata, recebe um pedaço de madeira no centro de sua abertura superior e passa a ser utilizado como balde para transporte de água. Quando já inutilizado, é aberto na lateral e passa a servir de cocho para alimentação de porcos. Após é usado para medir e transportar concreto. Em seguida, é amassado nas bordas e passa a servir de recipiente para torrefação de castanha de caju. Depois é aproveitado como latada, uma espécie de telhado. E, por fim, é remendado para servir como calha de chuva e encher outras latas d’água.

situação específica e local em que está sendo utilizado.

Esta parece ser também a direção que Vygotsky dá a idéia de *sentido*, produzir sentido seria utilizar (adaptar/ajustar) algo da história social e cultural de uma comunidade (linguagem) para atender a demandas comunicacionais produzidas numa situação local, no aqui-e-agora. Esta utilização dos signos, teria tanto um caráter retrospectivo dado que se refere a diversos planos históricos de usos da linguagem nas atividades (institucional e cultural, interpessoal e pessoal), quanto um caráter prospectivo, por estar orientada para a novidade, ou seja, para a diversidade de potenciais de utilização que pode adquirir ao ser empregada nos mais diversos contextos. Como ressaltado por Vygotsky, o sentido da palavra é complexo, fluido, dinâmico, acompanha as mudanças do contexto, por isso se torna praticamente ilimitado, inclusive quando comparado aos usos dos artefatos materiais. O significado, por sua vez, seria apenas um dos potenciais de sentido, aquele mais estabilizado culturalmente na linguagem.

Wertsch (1985 e 1991) tenta estabelecer a diferenciação entre sentido e significado partindo da diferença complementar que Vygotsky estabelece entre conceitos científicos (abstratos) e espontâneos (cotidianos). Para este autor os conceitos científicos estão vinculados a processos de descontextualização do instrumento mediador, os quais resultam em formas abstratas de raciocínio que permanecem constantes em diferentes contextos de fala (como na lógica formal ou nas definições de palavras de um dicionário, por exemplo). Sendo abstraídos dos seus contextos comunicativos e passando a funcionar como objetos de reflexão, os conceitos científicos adquirem independência em relação ao mundo extralingüístico. Os conceitos espontâneos, por sua vez, se formam a partir da relação entre as expressões lingüísticas e a experiência concreta, ou seja, seu entendimento está diretamente relacionado à situação específica em que emerge. A partir desta diferenciação Wertsch (1985) propõe duas

possibilidades de emergência para o sentido e uma para o significado. A produção de sentidos estaria vinculada a dois tipos de contexto: extra-lingüístico, no qual se estabelecem relações entre os signos e objetos não semióticos¹⁸; e intra-lingüístico, no qual se estabelecem relações signo-signo, ou seja, signos funcionam como contextos para produção de sentido de outros signos. O significado também parte da relação signo-signo, entretanto se encontra vinculado a um raciocínio abstrato que lhe confere estabilidade.

A frente buscaremos aprofundar a relação entre significado da palavra, sentido e contexto. Por hora, queremos apenas ressaltar que o *signo* em Vygotsky possui uma organização triádica na qual a *palavra (som)*, o *referente* e o *significado* formam uma unidade de relações complexas desenvolvidas ao longo da história humana que, quando utilizadas em um *contexto* sócio-cultural local, são potencialmente produtoras de *sentido*. Esta relação signo-contexto-sentido parece ser a base do conceito de mediação semiótica em Vygotsky. Em termos amplos, o estudo do desenvolvimento da fala social, da fala egocêntrica e da fala interior representa precisamente o esforço vygotskiano por compreender o impacto da atividade mediada sobre a constituição da mente e da conduta humanas; por compreender como se dá a organização do sujeito e de suas relações através da aquisição e transformação dos sistemas simbólicos disponíveis na cultura, especialmente a linguagem.

Sendo assim, é possível entendermos a teoria de Vygotsky enquanto uma construção acerca da *constituição e funcionamento intersubjetivos dos sujeitos sociais a partir da mediação semiótica*. Acreditamos ao mesmo tempo ser este um importante obstáculo contra o qual muitos dos estudiosos de Vygotsky se deparam ao trabalhar sua teoria e, mais especificamente, a noção de ZDP. Como vimos ao longo deste capítulo, o núcleo desta noção está inteiramente assentado nos processos de mediação semiótica e interação social. Portanto,

¹⁸ Com este termo Wertsch parece referir-se à dimensão material do mundo.

o objetivo de estudar a emergência e manutenção de eventos caracterizados por ZDPs é investigar o funcionamento dialético e as relações intrínsecas entre *subjetividade* e *intersubjetividade*, através do uso que fazemos da linguagem.

Estamos cientes que o interesse de Vygotsky encontrava-se dirigido principalmente para a internalização e o funcionamento intrapsicológico dos sistemas de mediação. Entretanto, focamos aqui a face complementar deste processo - como apresentada no conceito de ZDP e na lei geral do desenvolvimento - o funcionamento interpsicológico e suas relações com os processos intersubjetivos, visto que, mesmo tendo sido menos contemplados na teoria vygotskiana, têm grande relevância para a compreensão do funcionamento psicológico caracteristicamente humano. Adicionalmente, um fenômeno através do qual acreditamos ser possível investigar tais processos de intersubjetivação é a *comunicação abreviada*, noção que discutiremos mais adiante.

2.2 Abordagem do Funcionamento Interpsicológico através da Noção de Intersubjetividade

Como vimos até aqui, o funcionamento interpsicológico é tomado por Vygotsky como uma face importante de sua teoria sócio-histórica, principalmente nos conceitos de ZDP e de lei geral do desenvolvimento. Vygotsky situa este plano da atividade como intermédio entre as aquisições histórico-culturais da humanidade - especialmente a linguagem e o funcionamento mental superior - e a constituição e desenvolvimento do indivíduo/subjetividade. Em sua teoria este plano é sempre identificado com a interação e as relações sociais (Vygotsky, 1998b), com as práticas de inter-regulação nas atividades

(Vygotsky, 1999), com o contato e interação com o(s) outro(s) (Vygotsky, 1998b, 2000) e com a organização social do funcionamento humano (Vygotsky, 2000).

Entretanto, segundo acreditamos, devido a grande ênfase dada por Vygotsky ao processo de internalização/apropriação das funções mentais superiores pelo indivíduo, a investigação do plano interpsicológico ou social – assim como do plano histórico-cultural - foi insuficientemente desenvolvida em sua teoria (Wertsch, 1985). Nos seus relatos de pesquisas, por exemplo, a ênfase da narrativa está predominantemente na criança e em suas ações/aquisições (plano pessoal), apesar de sempre estarem presentes referências aos dois outros planos da atividade (interpessoal e histórico-cultural). Parece-nos que o plano da interação e regulação social é tomado muito mais como base para o estudo da constituição e desenvolvimento das funções mentais do/no indivíduo que propriamente como objeto de estudo e pesquisa na teoria vygotskyana. Na presente investigação, desejamos acentuar o exame do plano interpsicológico, partindo dos estudos sobre intersubjetividade e utilizando como cenário de investigação as comunicações abreviadas entre parceiros conversacionais íntimos. Começamos então por apresentar alguns estudos sobre intersubjetividade.

O conceito de intersubjetividade admite diversas interpretações de acordo com a orbe teórica em que está sendo utilizado. Coelho Júnior e Figueiredo (2004) em artigo no qual abordam a constituição da subjetividade pela intersubjetividade, apresentam quatro matrizes que consideram *figuras organizadoras e elucidativas de diferentes dimensões da alteridade* (p. 09) e que podem ser tomadas como representativas da diversidade a que nos referimos, são elas:

- (a) A intersubjetividade trans-subjetiva: é uma modalidade pré-subjetiva de existência em que se destaca o plano de *indiferenciação original com o outro*, o qual, por sua vez, acolhe, sustenta e constitui as experiências subjetivas e o desenvolvimento da

singularidade, que se torna possível graças a um processo de crescente distanciamento/diferenciação em relação ao outro. Os principais representantes dessa matriz são Scheler, Heidegger e Merleau-Ponty.

- (b) Intersubjetividade traumática: ressalta a *distância entre o eu e o outro*, a impossibilidade de adaptação plena e de adequação à alteridade. Nesta matriz, o eu realiza constante trabalho e esforço de adaptação que gera dor, sofrimento e trauma para a subjetividade e, ao mesmo tempo, resistência à assimilação da alteridade. Levinas é apresentado como seu representante.
- (c) Intersubjetividade intrapsíquica: concentra-se no estudo das *experiências intersubjetivas que ocorrem no interior das subjetividades*. De tradição psicanalítica, enfatiza os efeitos e conseqüências da ação de objetos internos (sujeitos ou algum de seus aspectos) em suas relações com o eu. Tais objetos não têm necessariamente seu correlato na realidade externa, pois atuam segundo regras e funcionamentos peculiares à dinâmica interna do sujeito. “Nessa matriz de intersubjetividade intrapsíquica estamos em contato com uma peculiar experiência com a alteridade, em que o outro comparece como uma presença-ausente” (Coelho Júnior e Figueiredo, 2004, p.24). Seus principais representantes são: Freud, Klein e Winnicott.
- (d) Intersubjetividade interpessoal: enfatiza o *caráter interpessoal da constituição do eu e da consciência*, os quais emergem e se desenvolvem na relação com os outros sociais e com a cultura. Nesta matriz se estabelece uma relação dual entre o self e o mundo social (Valsiner & Van der Veer, 2000). Coelho Júnior e Figueiredo (2004) identificam George Mead como seu principal representante, mas podem ser acrescentados outros teóricos como Vygotsky, Baldwin, Janet (Valsiner & Van der Veer, 2000), Bakhtin (Freitas, 1996; Leitão, 2007), entre outros de orientação sócio-genética. As teorias de

Mead e Vygotsky, por exemplo, possuem importantes semelhanças, especialmente em relação à origem social da consciência e ao papel que a linguagem ocupa no processo de constituição da mente e de regulação dos comportamentos humanos (Valsiner & Van der Veer, 1996; Blank e Van der Veer, 1990). Mead (1912, p. 406) afirma: “A consciência interior está socialmente organizada pela internalização da organização social do mundo exterior.” Estabelecendo uma relação de dependência do funcionamento individual em relação ao funcionamento social.

A natureza polissêmica do conceito de intersubjetividade não diz respeito apenas às diferentes dimensões da alteridade sistematizadas por Coelho Júnior e Figueiredo (2003 e 2004) e consideradas pelos autores dimensões simultâneas e complementares do processo de constituição da subjetividade. De acordo com Marková (2003) por trás destas matrizes há uma diferença fundamental que se situa no nível da relação ontológica entre o eu e o outro, formando duas concepções de intersubjetividade distintas que *implicam diferentes conceitos de comunicação* (p.251):

- a) *Eu – Outro(s)*: o eu e o outro se relacionam mutuamente e se co-desenvolvem, formando uma díade irreduzível (intersubjetividade tras-subjetiva e interpessoal). A comunicação apesar de assimétrica, pressupõe reciprocidade, co-autoria e co-responsabilidade dos participantes na constituição da mensagem. Esta concepção atribui pouca ou nenhuma importância ao conflito e à diferenciação entre o eu e outro, enfoca as semelhanças, o que há de comum entre ambos (Marková, 2003).
- b) *Eu x Outro(s)*: o eu e o outro são consideradas instâncias existencialmente separadas que atuam para a redução da distância entre si, mas permanecem imersas em diferenças intransponíveis (intersubjetividade intrapsíquica e traumática). No diálogo, permanecem como individualidades separadas que se comunicam, o outro está

presente, mas sempre de forma passiva. Esta concepção parece atribuir um caráter primário ou primitivo à subjetividade, como no caso dos estudos de Melanie Klein em que na subjetividade do bebê se institui um conflito muito primitivo e complexo na sua *relação* com uma parte do outro que foi internalizada, neste caso, o seio bom e o seio mau (Blaichmar & Blaichmar, 1992).

Marková (2003) sugere uma terceira via de possibilidade para o entendimento da relação entre o eu e o outro que, ao mesmo tempo, rompe e afirma certas características das duas concepções anteriores: a co-autoria. Esta distancia-se do caráter individualista e primário da relação *Eu x Outro*, mas assume a diferença e o conflito como seus componentes fundamentais. Afasta-se do caráter harmônico da relação *Eu – Outro*, mas afirma a co-constituição, a mutualidade e a reciprocidade como características relevantes e positivas. A co-autoria estabelece uma síntese que une mutualidade e reciprocidade, por um lado, e diferença, conflito e tensão, por outro. Soma-se a estas características um novo elemento que não mais concebe a relação entre eu e outro como reduzida à individualidade ou à díade, mas a uma multiplicidade de manifestações sociais e institucionais que populam este universo relacional. A inclusão deste terceiro elemento traria uma nova forma de representar e conceber a relação entre eu e outro, chamada por Marková (2006) de relação triádica *Ego-Alter-Objeto*:

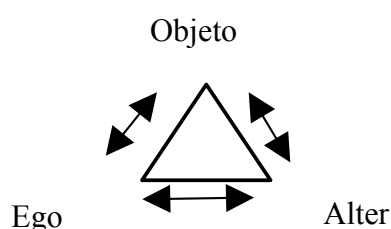


Figura 4: Modelo de relação triádica ego-alter-objeto.

No modelo apresentado, Ego e Alter constituem duas perspectivas diferentes sobre

um Objeto, formando com este relações internas e irreduzíveis caracterizadas pela assimetria e pela tensão, a qual funciona como agente que alimenta e mantém as transformações dinâmicas no interior da tríade (Marková, 2006). Todas as tentativas de redução da tensão e de síntese das perspectivas apenas encaminhariam a tríade para novas tensões e conflitos, indicando a síntese não como uma resolução, mas como um dos componentes/etapas da tensão dialógica. De fato, as tensões não têm resolução, apenas adquirem novas formas e manifestações. Por causa da assimetria e da tensão dinâmica, os componentes da tríade, apesar de interdependentes, não se fundem, mantendo preservadas as suas individualidades.

Acreditamos que há pontos de aproximação entre a teoria de Vygotsky e o modelo triádico *Ego-Alter-Objeto* de Marková (2006). Os três planos da atividade apresentados por Rogoff (1988) - pessoal, interpessoal e cultural - que aparecem tanto no conceito de ZDP quanto na Lei Geral do Desenvolvimento podem ser aproximados do modelo triádico Ego-Alter-Objeto, pois constituem relações intrínsecas e irreduzíveis entre uma subjetividade, uma alteridade (indivíduo, grupo social) e a diversidade de produtos e instituições culturais. Além disso, a teoria vygotskiana é uma teoria dialética, pois apóia-se nos seguintes princípios: *ação recíproca*, na qual objetos e fenômenos estão organicamente ligados entre si; *mudança dialética*, para o qual toda transformação ou desenvolvimento ocorre por meio da contradição; *passagem da quantidade à qualidade*, segundo a qual certos graus de mudança quantitativa produzem subitamente a mudança qualitativa; e *interpenetração dos contrários*, segundo o qual os contrários formam uma unidade, estão orientados para a novidade e se movem por contradições internas (Marconi e Lakatos, 2007). Autores como Smolka, Góes e Pino (1998), Smolka (2000), Duarte (2000, 2001), Newman e Holzman (2002), Daniels (2003) e Castorina e Baquero (2008) têm sistematicamente ressaltado as características dialéticas da teoria e método vygotskianos e criticado apropriações reducionistas, dicotômicas e não dialéticas de

sua produção.

Smolka, Góes e Pino (1998), por exemplo, assumindo o referencial teórico vygotskiano, ressaltam o papel do conflito, da incompreensão e do caótico na constituição das relações intersubjetivas, o que os diferencia das abordagens “harmônicas” e/ou “centradas no indivíduo”. Em sua proposta, tanto a relação quanto o sujeito são concebidos como de caráter dialético, não-harmônico, com tensões e sínteses (e, talvez também, aquilo que os dinamicistas chamariam de “períodos de quase-estabilidade”). A direção de suas discussões evidencia o estudo das discordâncias, conflitos, mal-entendidos e da não-participação ativa das pessoas na interação. Estes autores definem intersubjetividade como:

...[O] lugar do encontro, do confronto e da negociação dos mundos de significação privados (ou seja, de cada interlocutor) à procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentido, mundo público de significação. (Pino, 1993, p. 22)

A produção de sentidos e de significados que se estabelece na relação entre a subjetividade, a alteridade e o objeto, portanto, ocorre para estes autores na disputa, no conflito, na luta, na imposição, na tensão e na oposição entre as diferentes perspectivas (a este respeito, ver também Leitão e Ferreira, 2006). De acordo com Smolka (2000), “muitas tensões se instalam nas várias possibilidades de significação e modos de apropriação” (p. 11), “...tais tensões produzem diferentes (efeitos de) sentidos, dependendo das situações, das posições dos sujeitos nas relações.” (p. 11)

A concepção de funcionamento intersubjetivo por nós adotada para entendimento e ampliação da noção de funcionamento interpsicológico, traz então como características a co-responsabilidade e a tendência à reciprocidade e à mutualidade, conjuntamente com a tensão,

a tendência à assimetria e à diferença nos processos comunicacionais de produção de sentidos. Além disso, acreditamos que o funcionamento intersubjetivo é um processo construído localmente pelas pessoas que se encontram em comunicação e não algo pronto, acabado e anterior à relação, apesar de possuir certos potenciais de realização prévios. Assumimos um posicionamento anti-apriorístico e anti-essencialista, que denominamos *intersubjetivação*, propondo uma postura investigativa problematizadora e de dúvida em relação ao suposto caráter “natural” do funcionamento intersubjetivo. Assim, a pergunta central sobre a intersubjetividade - tomada das reflexões de Rommetveit (1979, p. 160) – passa a ser: “a que sentidos e sob que condições duas pessoas engajadas em um diálogo transcendem seus mundos privados”? Ou ainda, como somos capazes de criar uma *realidade social temporalmente compartilhada*?¹⁹ Para Farr e Rommetveit (1995), a resposta a esta pergunta se situa na mutualidade que se estabelece através do engajamento dos participantes no diálogo. Através da coordenação recíproca de suas atenção e intenção, os participantes formam um “nós” que se opõe as demais pessoas não engajados em uma dada conversação.

A noção de esboços de contrato proposta por Rommetveit (1992), auxilia na compreensão deste processo de engajamento. Organizados através da linguagem, na qual adquirem “estabilidade cultural”, os *esboços de contrato* apontam para os sentidos potenciais dos discursos em um dado momento histórico, ou seja, funcionam colocando permissões e limites para o que pode ser dito sobre o estado das coisas. Tais esboços possibilitam o ajuste recíproco de perspectivas por constituírem vagamente conhecimentos comuns que se baseiam na regularidade e recorrência das ações humanas no tempo e no espaço. Segundo acreditamos, a concepção de Vygotsky acerca da questão da transcendência dos mundos privados vai ao encontro deste ponto de vista ao afirmar que somos seres sócio-histórico-culturais na

¹⁹ Expressão utilizada por Rommetveit para se referir às “comunicações intersubjetivas”.

linguagem, e nela nos produzimos. Assim, mesmo os sentidos mais idiossincráticos são também sociais e potencialmente inteligíveis para outros, porque o indivíduo é social na relação que estabelece consigo mesmo através da linguagem. A questão da alteridade na teoria de Vygotsky revela de forma ilustrativa esta relação. Observe-se, por exemplo, as seguintes citações deste autor: “Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro.” (1999, p. 82); e “Modificando o conhecido postulado de Marx, poderíamos dizer que a natureza psicológica do homem constitui um conjunto de relações sociais deslocadas para o interior e que se convertem em funções da personalidade e em formas de sua estrutura.” (Vygotsky, 1998b, p. 27). É neste sentido que somos gerados no e para o social. Por outro lado, apesar da ênfase na constituição social do indivíduo, não abolimos as diferenças entre o social e o individual. O que afirmamos, entretanto, é que o *individual* em Vygotsky não pode ser confundido com o *exclusivamente individual* de outras perspectivas, especialmente aquelas alinhadas com o cartesianismo. Ao invés disso, aproxima-se muito mais de uma *separação inclusiva* do sujeito em relação aos seus ambientes sociais e materiais, como proposto por Valsiner (2000). Assim, podemos afirmar que o funcionamento individual em Vygotsky é uma diferenciação dialética do funcionamento social: o indivíduo em Vygotsky é, na verdade, um “quase-social”. Dessa forma o que está em jogo nesta perspectiva de intersubjetividade não é como algo estritamente individual se transforma em algo social, mas como participantes de um diálogo publicizam e ajustam suas perspectivas sobre o estado das coisas através do uso que fazem da linguagem.

Além da organização global das interações realizada pelos esboços de contrato, Rommetveit (1992) situa o processo de transcendência dos mundos privados nas interações locais, no aqui-e-agora. Segundo este autor, através de processos de *atenção conjunta* (ou o “atentar para o atentar do outro”) desenvolvemos uma capacidade singular de destacar objetos

ou eventos e dirigir-lhes nossa atenção, em detrimento de uma série de outros. Nesse contexto, Rommetveit discute como se dá o *monitoramento recíproco* das falas na conversação, através do qual, na sucessão de posições entre falante e ouvinte, regula-se o que é tomado por conhecido dos objetos e eventos destacados. Este autor propõe que há entre os parceiros conversacionais um movimento de codificação-decodificação²⁰, denominado *contrato de complementaridade*. Segundo esta noção, o movimento de “codificação é tacitamente assumido como envolvendo uma decodificação antecipatória” (1979, p. 96), ou seja, as posições de falante e ouvinte assumem implicitamente que toda comunicação é sustentada por uma outra comunicação que não aparece na fala. Este movimento indica que tanto na posição de falante quanto na de ouvinte os participantes estão ativamente engajados na produção do diálogo. O binômio atividade-passividade não corresponde, respectivamente, às posições de falante e ouvinte, ambas contribuem ativamente para o desenvolvimento da conversação. Além disso, este movimento indica que as falas estão simultaneamente orientadas para o passado e futuro imediato. Ou seja, respondem ao turno anterior e ao mesmo tempo antecipam possibilidades de resposta ao turno seguinte (Linell, 2005).

Durante a conversação os participantes esforçam-se continuamente para estabilizar, ou tornar “quase-estável”, um ou poucos dentre todos os sentidos potenciais disponíveis nos *esboços de contrato* sobre os estados das coisas que se fazem relevantes em situações específicas. Segundo Wertsch (1985), “Rommetveit tem enfatizado que qualquer situação, evento ou objeto tem muitas interpretações possíveis e que a fala serve para impor uma interpretação particular e criar uma realidade temporalmente compartilhada.” (p. 160)

Em síntese, as tendências “harmônicas” da intersubjetividade dizem respeito à mutualidade e co-responsabilidade pela produção de sentidos no diálogo, tais aspectos são

²⁰ Não se trata de uma série de códigos proposicionais ou de organizações lógico-formais, mas de um entendimento realizado localmente entre os falantes, apoiado em conversações anteriores.

exemplificados pela teoria de Rommetveit através de dois planos de organização das falas: um plano global, no qual aparecem os sentidos potenciais dos discursos; e um plano local, no qual esses sentidos são efetivamente produzidos (atualizados) através da atenção conjunta, do monitoramento recíproco das ações e do contrato de complementaridade. Neste movimento negociam-se as diferentes perspectivas sobre o estado das coisas no mundo. Os planos global e local apontados acima podem ser aproximados das relações apresentadas por Vygotsky entre signo, contexto e sentido. O signo, através de seu caráter histórico, traria diversos potenciais de uso do sistema lingüístico. Tais potenciais, por si mesmos seriam insuficientes para o estabelecimento da intersubjetividade e para a produção de sentidos, visto que a fonética, o léxico e a sintaxe²¹ de uma língua se ocupam predominantemente dos aspectos globais de sua organização (Linell, 2005). Para completar este processo é necessário a realização dos aspectos locais da interação, ou seja, seus aspectos contextuais (pragmáticos) que, ao se combinarem com os potenciais dos signos, produziriam sentido para as situações, objetos e eventos do mundo (Levinson, 2007).

Exemplos da organização global e local das falas podem ser tomados respectivamente da teoria da implicatura conversacional de Grice e da análise da conversação. Segundo a teoria de Grice²², os diálogos são eventos regidos pelo princípio da cooperação e por algumas máximas (quantidade, qualidade, relação e modo), que tratam das expectativas dos interlocutores engajados numa conversação. As violações de tais máximas produziriam as implicaturas conversacionais, um tipo especial de inferência, distinto da inferência lógica e

²¹ A fonética se refere ao estudo dos sons da fala humana. O léxico corresponde ao conjunto de signos de uma língua por meio dos quais os homens se expressam, comunicam, desenvolvem e assimilam conhecimentos. Expressa o universo cultural de uma sociedade. Traz como característica a mutabilidade. (Biderman, M.T.C. *Teoria lingüística*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2001). A sintaxe se ocupa das relações formais dos signos entre si. (Levinson, S. *Pragmática*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2007).

²² De acordo com Martins (2002) tanto Paul Grice quanto John Searle, apesar de trabalharem com perspectivas sócio-pragmáticas, possuem concepções harmônicas da comunicação, excessivamente focadas em princípios racionais e no binômio intenção-interpretação na relação falante-ouvinte.

que se utiliza do contexto para interpretar aquilo que não é explicitamente comunicado pelo falante (Levinson, 2007). De acordo com Marcondes (2005, p. 32-33) o princípio da cooperação e as máximas são os seguintes: (a) Princípio da cooperação: “faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado”; (b) Máxima da quantidade: “faça sua informação tão informativa quanto requerido”; (c) Máxima da qualidade: “trate de fazer uma contribuição que seja verdadeira. Não diga aquilo que acredita ser falso. Não diga senão aquilo para o que você possa fornecer evidência adequada”; (d) Máxima da relação: “seja relevante”; (e) Máxima do modo: “seja claro. Evite obscuridades de expressão. Evite ambigüidades. Seja breve (evite prolixidade desnecessária). Seja ordenado.” O princípio da cooperação e suas máximas formam um modelo ideal para a comunicação bem-sucedida. Nas situações reais de comunicação a violação (aparente) de uma ou mais máximas ocorre com frequência, levando o ouvinte a realizar implicaturas conversacionais com base no princípio da cooperação.

De acordo com a análise da conversação (Marcuschi, 2001), a conversação não é um fenômeno caótico ou aleatório, mas profundamente organizado e que tem as seguintes características básicas: interação entre pelo menos dois falantes; ocorrência de pelo menos uma troca entre falantes; presença de uma sequência de ações coordenadas; realização numa identidade temporal; e envolvimento numa interação centrada, ou seja, em que interlocutores voltam-se para a realização de uma tarefa comum.

A dimensão da intersubjetividade que trata da diferença, da assimetria e da tensão e que compõe uma unidade de contrários com a dimensão “harmônica”, é chamada por Linell (2005) de *alteridade*. Tal dimensão - acima apresentada tanto nas formulações de Marcová como nas de Smolka – garante que o entendimento comum sobre o estado das coisas seja

sempre parcial, incompleto e transitório e, ao mesmo tempo, mantém preservada a singularidade dos indivíduos. As pessoas desenvolvem perspectivas, opiniões, conhecimentos, formas de entender o mundo e de avaliá-lo que são diferentes umas das outras. Estas diferenças estabelecem, por sua vez, assimetrias que, no mais das vezes, produzem tensões e criam divergências, confrontos, oposições, bem como não aceitação, ambigüidades, mal-entendidos e desalinhamentos de perspectivas. O diálogo corresponde ao esforço constante dos participantes para estabilizar suas perspectivas sobre o estado das coisas e alcançar um “equilíbrio dinâmico” e transitório, o qual será superado por novos desequilíbrios e tensões, sem que nunca se alcance um entendimento definitivo sobre o estado das coisas. A metáfora apresentada por Bakhtin (1998) da espiral ascendente com tendências centrípetas (organização, permanência) e centrífugas (desorganização, novidade), é interessante para dar conta deste processo de des/estabilização que está na noção de intersubjetividade.

Além das pesquisas já citadas, as investigações sobre os processos de argumentação podem ser tomadas como exemplo desta dimensão de intersubjetividade que estamos chamando de alteridade (ver, como exemplo, Leitão e Ferreira, 2006).

Combinadas as características apresentadas para a noção de intersubjetividade (co-produção, mutualidade e diferença, assimetria e tensão) e as relações entre signo, contexto e produção de sentidos, é possível visualizar a divisão didática que havíamos feito inicialmente quando tratamos da ZDP e da Lei Geral do Desenvolvimento em Vygotsky. O que desejamos destacar é que o funcionamento interpsicológico (ou desempenho assistido, no caso da definição de ZDP) responde pela dimensão intersubjetiva de funcionamento humano e que signo, contexto e produção de sentidos dão conta da realização destes processos através do uso que fazemos da linguagem. A frente falaremos um pouco mais da relação entre signo, contexto e produção de sentidos, enfocando especialmente a noção de contexto, levando em

conta os processos de referenciação, identificados por Farr e Rommetveit (1995), Marcuschi (2007), Cavalcanti, Rodrigues e Ciulla (2003), Levinson (2007), Goodwin e Duranti (1997) e Halliday (1992) como importantes evidências tanto da dinâmica relacional signo-contexto-sentido, quanto do engajamento nos processos intersubjetivos.

2.3 Relações Signo-Contexto-Sentido

No estudo da relação signo-contexto-sentido o que está sendo enfatizado são as situações de produção e uso da linguagem ordinária (Bakhtin, 1995) na interação social, ou seja, seus aspectos pragmáticos (Levinson, 2007). Nesta perspectiva a linguagem não é tomada como um sistema recortado do mundo, nem como uma representação abstrata de estruturas lógico-semânticas (Nunes, 2006). É vista como uma práxis, na qual convivem tanto os aspectos históricos responsáveis por sua organização global quanto os aspectos situacionais. A relação entre estes aspectos é que possibilita a produção de sentidos na comunicação. A qual, por sua vez, gera transformações tanto na situação comunicativa específica (situada) quanto na organização global da comunicação, contribuindo - juntamente com os demais membros de um grupo ou comunidade que fazem uso de determinada linguagem social - para as modificações dinâmicas no significado das palavras.

Nesta seção nos deteremos mais especificamente nas noções de contexto e referenciação que tem sido desenvolvidas para dar conta dos aspectos locais da produção de sentidos na comunicação. Mesmo sendo freqüentemente utilizadas nas investigações de natureza pragmática, as noções de contexto não têm sido alvo de grande desenvolvimento conceitual. Uma das primeiras constatações a este respeito é que se trata de uma noção polissêmica (Cole, 2003) e insuficientemente delimitada na literatura. De acordo com Goodwin e Duranti (1997, p. 02)

Não parece razoável no presente tempo dar uma definição singular, precisa e técnica do que seja contexto, e eventualmente temos que aceitar que tal definição pode não ser possível. No momento o termo significa coisas muito diferentes dentro de paradigmas de pesquisa alternativos e, de fato, mesmo dentro de tradições particulares parece ser definido mais por práticas situadas, pelo uso do conceito para trabalhar com problemas analíticos específicos, que por definições formais.

Outros autores assumem posicionamento semelhante ao de Goodwin e Duranti, afirmando, por exemplo, que a noção de contexto é tão maleável e receptiva que sua delimitação torna-se muito imprecisa, comprometendo inclusive sua possibilidade de uso teórico-explicativo (Emílio, 2006). Por outro lado, há posições defendendo que a natureza prolixa da noção de contexto não é necessariamente um problema, mas uma garantia da diversidade, variabilidade e complexidade do sentido (Ceia, 2005). Ao tentar desenvolver aproximações que facilitem o entendimento do que trata esta noção, Ceia (2005, parágrafo 10) apresenta a seguinte afirmação:

Tanto as entidades indexicais que se reportam à situação enunciativa como os elementos que integram a situação referencial de um texto ou de um discurso podem ser encarados como constitutivos de quadros do sentido. Um texto ou um discurso tem sentido, na medida em que está delimitado por um horizonte, à maneira da moldura de uma tela, do palco em que decorre uma representação teatral, da sala do tribunal em que se desenrola uma audiência ou da sala de aula, das capas de um livro, da sala escura do cinema. Podemos considerar o contexto como a delimitação deste horizonte, confinando nos seus limites ou dentro das suas fronteiras um mundo próprio, no âmbito do qual as formas verbais tomam sentido ou aparecem como razoáveis e fora das quais seriam absurdas ou, pelo menos, estranhas.

Desta citação destacamos duas características que consideramos importantes para a noção de contexto. A primeira é a delimitação de um horizonte, o contexto sempre delimita algo, estabelece uma fronteira para os potenciais de produção do sentido, tornando-se o palco

deste. Nesta direção, Nunes (2007) relaciona a noção de contexto ao conceito de *frame*, *algo* que circunda um evento e produz recursos para sua interpretação. Lyra (2005), por sua vez, destaca os aspectos interacionais do conceito de *frame* - que podem também ser aplicados à noção de contexto - colocando-o como orientado para padrões dinamicamente estáveis de relações pessoais históricas, os quais se mantêm por determinado período de tempo e servem como referência para interpretação das ações e falas dos interlocutores durante a interação. Esta aproximação permite pensar o contexto como uma fronteira flutuante que restringe e, ao mesmo tempo, potencializa a produção de sentidos na linguagem.

A segunda característica apresentada na citação diz que fora do contexto as formas verbais perdem seu sentido e razoabilidade, tornando-se absurdas ou estranhas. Ao investigar o desenvolvimento da fala egocêntrica na criança, Vygotsky (2000) afirma que o desconhecimento da situação (contexto) em que esta fala emerge, dá ao ouvinte a sensação de “estranheza” e dificulta o entendimento do sentido. Ambas as características citadas apontam tanto para o caráter indeterminístico (potencial) dos signos, quanto para o contexto como local de sua realização/atualização dinâmica.

A dêixis é um bom exemplo de indeterminação dos signos lingüísticos e de sua dependência do contexto (Levinson, 2007) para situar os processos de referenciação e o sentido de uma fala. Na frase: “ele foi lá naquela hora”. Temos dêixis de pessoa (ele), lugar (lá) e tempo (naquela hora) que só podem ser corretamente identificadas se conhecermos a situação em que esta fala emerge, mais ainda, seus aspectos históricos. Saber quais as referências utilizadas para pessoa, lugar e tempo, não garante no entanto o entendimento do sentido produzido, é preciso saber a direção dada à fala dentro de uma interação social e histórica para, então, entender o que se quer dizer com a ação indicada por “foi”. Marcuschi (2007), ao conceber os processos de referenciação como dinâmicos, afirma:

O quadro teórico aqui levantado funda-se na premissa de que os processos de referenciação ocupam um lugar central na construção do mundo de nossas vivências. Além disso, postula que as referências são elaboradas e transmitidas discursiva e interativamente. Por fim, admite que a referenciação é uma atividade criativa e não um simples ato de designação. Diante disso, a construção referencial deve ser tida como central na aquisição da língua, estendendo-se a todas as ações lingüísticas. Considerando que a língua em si mesma não providencia a determinação semântica para as palavras e as palavras isoladas também não nos dão sua dimensão semântica, *somente uma rede lexical situada num sistema sócio-interativo permite a produção de sentidos*. Assim, dizer que todo sentido é situado equivale a postular que nada se dá isoladamente.

Para que não parem dúvidas, frisamos que ao postularmos que uma língua não providencia semântica para o léxico, não estamos dizendo que as palavras são vazias de sentido, mas que o sentido por nós efetivamente atribuído às palavras em cada uso é providenciado pela *atividade cognitiva situada*. Assim, a língua é um sistema de indeterminações sintático-semânticas que se resolvem nas atividades dos interlocutores em situações sócio-comunicativas. Portanto, a língua não tem uma semântica determinada e a cognição não é apenas um fenômeno mental (p. 70, *itálicos nossos*)

Nesta mesma orientação, Linell (2005) afirma que as falas só podem ser interpretadas em relação ao contexto de sua produção, o qual é constituído de duas dimensões: o co-texto, formado pelos discursos precedentes que “circundam” ou “suportam” os discursos que estão em desenvolvimento; e a situação ou práxis cultural específica na qual está se desenvolvendo um diálogo, ou o mundo extra-lingüístico. Goodwin e Duranti (1997) também assumem posição complementar ao dizer que a fala na história cria um contexto para interpretação das próximas falas e que a noção de contexto envolve sempre a justaposição de um evento local com um campo de ação no qual o evento está mergulhado.

Mondada e Dubois (2003), por sua vez, chamam atenção para a mudança filosófico-conceitual que está na base da explicação da relação linguagem-mundo que suporta a noção

de contexto. Ao invés de conceber uma correspondência especular entre linguagem e mundo (representação), na qual se pressupõe que os objetos e entidades do mundo encontram-se previamente discretizados e são independentes dos sujeitos, cumprindo à linguagem apenas a função de “nomeação” (referência); defendem que objetos e entidades são elaborados e transformados discursiva e intersubjetivamente durante o desenvolvimento das atividades em contextos específicos (processo de referenciação), sendo marcados pelo que os autores chamam de *instabilidade constitutiva*.

Em outros termos, passa-se da análise das entidades lingüísticas como verdade, representação e transmissão das coisas do mundo; para a análise dos processos de constituição dinâmica, discursiva, contextual e intersubjetiva de *versões públicas do mundo* pelos sujeitos. Para tal, Goodwin (2000) propõe que, juntamente com o estudo da organização cultural, social e material de um evento, se investigue o uso e a justaposição dos múltiplos *recursos semióticos* - que incluem o fluxo da fala, da expressão gestual e posicionamento corporal, bem como da produção e uso de registros e artefatos materiais - pelos sujeitos no curso de suas ações, os *campos semióticos*. Tais campos organizam-se em *configurações contextuais*, arranjos semióticos específicos e localmente relevantes para a orientação e entendimento das ações dos participantes.

De acordo com Goodwin e Duranti (1997) o único modo de um investigador compreender uma comunicação é entendendo a perspectiva dos participantes dentro de seus contextos de emergência, ou seja, dentro das suas configurações contextuais. Tratando dos *recursos de contextualização*, que são meios que o investigador utiliza para acessar os contextos em que emergem as comunicações, este autor afirma:

“tal fenômeno demonstra a importância de, primeiro, abordar o contexto da perspectiva do ator ativamente operando no mundo dentro do qual ele ou ela se encontra – ou mergulhado em si mesmo;

segundo, vincular a análise do contexto ao estudo de atividades nativas que participantes usam para constituir a organização sócio-histórico-cultural do mundo em que vivem; e terceiro, reconhecer que os participantes estão situados dentro de múltiplos contextos, os quais são capazes de mudar rápida e dinamicamente quando os eventos em que estão engajados se desdobram.” (p. 05)

Apesar de enfatizar a perspectiva do investigador, esta citação traz contribuições válidas para qualquer análise da *relação signo-contexto-produção de sentidos* quando destaca que: a) só se produz sentido para uma perspectiva ou comunicação a partir do contexto de sua produção; b) o contexto emerge das atividades dos participantes, sendo produzido por e produzindo uma organização sócio-histórico-cultural para o mundo; c) o contexto é dinâmico e polissêmico, indicando que não há um único contexto para a realização das ações e produção de sentidos, mas múltiplos contextos que se transformam e acompanham o desenvolvimento das atividades.

Em síntese, na nossa perspectiva, o contexto é tomado como uma práxis desenvolvida interacional e situacionalmente, que se utiliza das regularidades históricas e das atividades sócio-culturais dos interlocutores para produzir sentido e entendimento para as ações discursivas (Martins, 2002). Não está limitado a análise de conhecimentos apriorísticos, mas vincula-se aos recursos semióticos localmente relevantes na produção de sentidos para ações e objetos discursivos. Os quais, por sua vez, são também produtos das interações situadas em que se negocia o estado das coisas, como coloca Koch (2005):

“a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas em um processo de (re)construção do próprio real. Os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralingüística, mas (re)constroem-na no próprio processo de interação: a realidade é construída, mantida e alterada, não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele. Interpretamos e construímos nossos mundos na interação com o entorno físico, social e

cultural.” (p. 33-34)

E ainda:

“A referenciação constitui, portanto, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material lingüístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido.” (p. 34-35)

Deste ponto de vista a realidade é construída intersubjetivamente nos contextos discursivos por meio da linguagem. A análise do contexto e do processo de construção dos objetos-de-discurso são centrais para a abordagem do próximo tema: as comunicações abreviadas. As quais formam uma configuração peculiar da relação signo-contexto-produção de sentidos.

2.4 A abreviação das Falas na Comunicação

O ponto central do estudo das comunicações abreviadas é a relação entre as falas (signos) e o contexto de sua produção, junto com os processos de referenciação que emergem desta e nesta relação. Nas comunicações abreviadas, o referente²³ (ou sujeito psicológico, como o chama Vygotsky) “aparece” oculto nas conversações, fala-se sobre ele sem que seja explicitado, destacando aspectos ou informações novas a seu respeito.

Vygotsky (2000) investigou as comunicações abreviadas em seus estudos acerca do funcionamento e organização da *fala interior*, apresentado-as como uma das principais características dos processos de mediação semiótica que atuam na reconstrução do sistema psicológico individual ao longo da ontogênese. O tópico maior no qual ele aborda tanto a fala interior quanto a abreviação são as relações entre pensamento e linguagem, mais especificamente o processo pelo qual, ao longo da trajetória do desenvolvimento ontogenético,

²³ Considerando o que foi tratado no item *Relações Signo-Contexto-Sentido*, vamos utilizar o termo objeto-de-discurso ao invés de referente, para destacar sua construção interacional e situada.

a linguagem (signos) passa a ocupar um papel central no pensamento. Em termos da discussão que fazíamos acerca da noção de ZDP, podemos afirmar que o estudo vygotskiano da relação entre pensamento e linguagem é, na verdade, a investigação de como, em situações interacionais assimétricas parcialmente reguladas por “pares mais capazes”, as crianças fazem uso social e se apropriam das formas de mediação semiótica (discursos, gestos e posicionamentos corporais, registros e artefatos, de acordo com Goodwin, 2000) que constituem seus contextos de ação.

O primeiro aspecto que nos chama a atenção nas investigações de Vygotsky acerca da abreviação das falas é sua dificuldade no desenvolvimento de um método voltado ao tratamento empírico da fala interior (Vygotsky, 2000). Ou seja, um método que superasse o naturalismo e o mentalismo típicos de sua época, e estivesse ao mesmo tempo apoiado em bases dialético-marxistas. No método efetivamente criado, dois elementos merecem destaque: a importância da *temporalidade*, ou seja, de uma perspectiva histórico-desenvolvimental; e a preocupação com o *estudo objetivo do comportamento*²⁴ (Vygotsky, 1999). Nosso interesse recairá momentaneamente sobre este segundo elemento, mais estreitamente relacionado ao fenômeno discutido aqui.

Em face da reconhecida impossibilidade de acessar “diretamente” a fala interior e, ao mesmo tempo, de seu compromisso com o estudo objetivo das funções superiores, Vygotsky assumiu duas estratégias que, segundo acreditava, lhe permitiriam observar aspectos não-manifestos do comportamento. A primeira e mais fundamental delas foi a investigação da *fala egocêntrica*, apresentada como forma de transição da diferenciação da *fala social* (dimensão interpsicológica da linguagem) para a *fala interior* (dimensão intrapsicológica, muitas vezes

²⁴ Em Vygotsky (1999), o “estudo objetivo do comportamento” refere-se principalmente ao abandono das técnicas de pesquisa descritivas ou introspectivas e a adoção de metodologias e métodos desenvolvimentalistas, orientados para a explicação das transformações históricas e dinâmicas dos processos sócio-psicológicos.

congruente com aquilo que o próprio Vygotsky denomina “pensamento”). É assim que, em *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, Vygotsky (2000) afirma: “Nossa hipótese vê a linguagem egocêntrica como uma linguagem interior em sua função psicológica e exterior em sua estrutura” (p. 430), e ainda “a linguagem egocêntrica é constituída de formas precoces de linguagem interior.” (p. 427) Aqui, Vygotsky demonstra ter encontrado uma solução para o estudo objetivo das funções superiores no indivíduo, sinalizando que, apesar de não ser capaz de acessar “diretamente” a fala interior, poderia fazê-lo “indiretamente” através do estudo desenvolvimental de sua forma de transição, a fala egocêntrica.

As reflexões de Vygotsky acerca da fala interior, enquanto derivada da fala egocêntrica, apontaram para as seguintes proposições (Vygotsky, 2000):

- (1) é uma linguagem orientada para a regulação do funcionamento psicológico.

Este tópico é central na discussão de Vygotsky sobre as relações entre pensamento e linguagem. Da perspectiva deste autor, a linguagem (mediação semiótica) possui uma função reguladora do funcionamento mental e das condutas individuais e sociais, como apresentado anteriormente;

- (2) surge como uma diferenciação da linguagem (mediação semiótica) orientada para os outros. Este item aponta para a direção estabelecida na lei geral do desenvolvimento, ou seja, o funcionamento individual é uma diferenciação do funcionamento social;

- (3) é uma função discursiva original e específica por sua estrutura e funcionamento, não apenas uma diminuição na emissão de sons. Ou seja, opera com uma transformação no sistema sógnico e em sua relação com o contexto e a produção de sentidos, como apresentado anteriormente. Apesar de indicado pela negação, inclui-se a redução de sons como um dos aspectos

das comunicações abreviadas;

- (4) comparada à fala exterior, é aparentemente fragmentária, abreviada e desconexa. De acordo com o próprio Vygotsky, estas mesmas características seriam aplicáveis à fala egocêntrica nos casos em que desconhecêssemos o contexto em que emerge. O que se está enfatizando aqui é intensificação da dependência das falas em relação ao contexto no processo de produção de sentidos;
- (5) pressupõe predicatividade sistemática, ou seja, uma recorrente omissão do sujeito psicológico. Na fala egocêntrica, tal tendência à abreviação se manifesta pela omissão do sujeito com manutenção do predicado psicológico²⁵. Novamente Vygotsky está apontando para transformações na textura do sistema sógnico, desta vez destacando aspectos relacionados ao referente (omissão) na conversação.
- (6) corrobora para a erradicação da sintaxe formal e opera preferencialmente com aspectos semânticos-pragmáticos, ou ainda, numa outra sintaxe marcada pelo traço do sentido sobre o significado. Destaca as transformações na textura do sistema sógnico e em suas relações com o contexto e a produção de sentidos, indicando que a produção de sentidos assume a centralidade nesta modalidade de comunicação, inclusive em relação ao ordenamento e à organização das

²⁵ Os termos *sujeito* e *predicado psicológicos* são freqüentemente confundidos com *sujeito* e *predicados gramaticais*. Entretanto, Vygotsky (2000) demonstra e exemplifica que o sujeito psicológico é aquele de quem se fala e o predicado psicológico é o que se diz sobre o sujeito, a informação nova, não coincidindo necessariamente com seus homônimos gramaticais. “Trabalhando em minha escrivaninha ouço o ruído do objeto que caiu e pergunto o que caiu. A resposta vem pela mesma frase: o relógio caiu” (p. 414). Nesta frase o verbo *caiu* (*informação conhecida*) é considerado sujeito psicológico e *o relógio* (*informação nova*) é considerado predicado psicológico, o que se traduz numa inversão do sujeito e predicado gramaticais. Para Vygotsky, esta diferenciação é importante sob dois aspectos relacionados à mediação sógnica, que já foram tratados anteriormente: a não coincidência dos aspectos sonoros e semânticos da linguagem e a relação entre fala e contexto que possibilita a predicatividade.

palavras na fala;

(7) opera sobre uma intensificação do sentido, ou seja, do eixo polissêmico do discurso. Este item está diretamente relacionado aos diversos potenciais de sentidos das falas e ao indeterminação da linguagem que só se realizam/atualizam em função dos contextos de sua produção, como tratamos anteriormente; e

(8) possui tendência à aglutinação²⁶, expressa pela união de palavras para formar novos significados. Acreditamos que esta tendência apresentada por Vygotsky representa uma categoria mais ampla, a qual reúne diversas possibilidades de combinação dos signos entre si para formar novas palavras em diferentes contextos conversacionais²⁷. E que encontra-se vinculada aos processos de produção de sentidos como apresentados no item de número 6.

Podemos, então, concluir que a abreviação da fala é um processo: (a) inerente à regulação semiótica do comportamento individual – aspecto que pretendemos ampliar também para a regulação do comportamento social; (b) de diferenciação do funcionamento da linguagem, ou seja, envolve uma transformação da relação signo-contexto-produção de sentidos; (c) emergente em contextos específicos, fora dos quais parece fragmentária, desconexa e incompreensível; (d) intimamente relacionada à produção e intensificação dos sentidos; (e) orientada para transformações na textura do signo - redução do aspecto fônico (som), predicação (referenciação), potencial sígnico (combinação de signos).

²⁶ A aglutinação ocorre pela união de duas ou mais palavras e modificação de sua estrutura para compor uma nova palavra (embora: em/boa/hora). No interior do Nordeste, a aglutinação é utilizada em palavras como “morróia!” (mas olha!), por exemplo. A morfologia classifica a aglutinação como parte da formação de palavras, uma das formas de derivação, que pode ser também por afixos, justaposição entre outras. (Mesquita, Roberto & Martos, Cloder (1999). *Gramática Pedagógica*. São Paulo: Ed. Saraiva).

²⁷ Na literatura regionalista, *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa (1956), pode ser tomada como obra que, devido a grande proximidade da escrita com a linguagem oral do interior de Minas Gerais, traz muitos exemplos de combinações de palavras para formar novas palavras com novos significados. (Rosa, G. (1993). *Grande Sertão: Veredas* (3a ed). Rio de Janeiro: José Olympio).

Dos itens apresentados apenas o primeiro trata diretamente da função reguladora da linguagem, ou seja, assume que, como uma das modalidades dos processos de mediação semiótica, as comunicações abreviadas são também capazes de produzir mudanças no funcionamento psíquico e nos comportamentos humanos. Os demais estabelecem as características específicas deste tipo de comunicação, as quais estão estreitamente ligadas ao modelo triádico de signo e suas relações com o contexto e com a produção de sentidos. O item (b) apresenta-as como uma modalidade específica de funcionamento da linguagem, destacando as alterações na relação signo-contexto-produção de sentidos. O item (c) destaca a dependência contextual deste tipo de comunicação. O item (d) trata tanto da centralidade do processo de produção de sentidos quanto de sua polissemia. E o item (e) trata das mudanças na textura triádica do signo (predicatividade, omissão de sons e potencial de combinação dos signos).

Como vimos anteriormente, quando falamos do signo em Vygotsky a produção de sentidos está intimamente relacionada ao contexto em que as comunicações emergem e ao uso que fazemos das ferramentas sígnicas estabilizadas na cultura através do significado; no caso das comunicações abreviadas, a dependência do contexto é ainda maior, visto que sem o contexto parece não ser possível produzir sentidos para elas, como indicam os adjetivos *fragmentária, desconexa e incompreensível*. A intensificação do sentido e sua sobreposição sobre o significado diz do quanto as comunicações abreviadas são situadas localmente e no aqui-e-agora, pois encontram-se repletas de sentidos singulares, inteiramente relacionados a padrões históricos desenvolvidos pelos indivíduos em seus relacionamentos.

Em síntese, podemos afirmar que o estudo das comunicações abreviadas está intimamente ligado ao estudo da mediação sígnica, sendo caracterizado por alterações na textura triádica do signo e na intensificação de suas relações com o contexto e com a produção

de sentidos.

Seguindo o princípio estabelecido pela lei geral do desenvolvimento, podemos dizer que a abreviação, enquanto processo individual, deriva de algum processo social semelhante, neste caso a fala social (regulação interpsicológica), a qual é transformada ao longo do desenvolvimento em fala egocêntrica e interior com vistas à regulação do funcionamento individual. Se, entretanto, estas formulações parecerem estranhas ao leitor, é pertinente que avancemos o argumento a fim de contemplarmos uma outra estratégia adotada por Vygotsky no estudo da fala interior.

Esta segunda estratégia analítica enfocava determinadas formas de relações intersubjetivas, em particular relações pessoais íntimas, nas quais tendemos a desenvolver formas de comunicação e de regulação que se aproximariam do funcionamento da fala interior, especialmente através do processo de abreviação. Vejamos o que diz o próprio Vygotsky (2000) a este respeito:

A proximidade psicológica dos interlocutores cria entre os falantes uma identidade de apercepção, o que, por sua vez, é momento determinante para se compreender por insinuação, para a abreviação da linguagem. (p. 460)

E ainda, ao referir-se às características da fala interior que também emergem na fala exterior, afirma:

O importante é que, *em certas circunstâncias*, todas estas peculiaridades podem surgir na linguagem exterior; é importante que isso seja geralmente possível, que a tendência para a predicatividade, para a redução do aspecto fásico da linguagem, para a prevalência do sentido sobre o significado da palavra, para a aglutinação das unidades semânticas, para a influência dos sentidos, para o idiotismo do discurso, possa ser observada também na linguagem exterior. (p. 473, grifo nosso)

E, finalmente:

Havendo um sujeito comum no pensamento dos interlocutores, a compreensão se realiza plenamente com o auxílio máximo do discurso abreviado e uma extrema simplificação da sintaxe. (p. 451)

Todas as citações acima apontam para a ocorrência de processos de abreviação da fala não apenas do ponto de vista do funcionamento individual, mas também no contexto dialógico das relações sociais. Portanto, ao criar uma alternativa “objetiva” para estudar as características da fala interior, Vygotsky expandiu consideravelmente as possibilidades para a investigação do desenvolvimento e da função social dos processos de abreviação, de tal modo que, de acordo com a perspectiva assumida aqui, são desenvolvimentalmente anteriores à sua reconstrução no indivíduo.

Kozulin (2001) observa que as características da fala interior são na verdade uma intensificação da abreviação e da predicação como aparecem na fala social, mas desta vez referem-se ao indivíduo dialogando consigo mesmo, ou seja, *o outro para si mesmo* a que se refere Vygotsky.

O caráter predicativo da fala interior parece consequência direta do encolhimento da distância entre emissor e receptor. Em outras palavras, quanto mais próxima é a posição do falante em relação ao ouvinte, maior será sua apercepção mútua e mais abreviada e prediativa será a fala. De acordo com isto, a fala interior não é mais que um ponto extremo no contínuo de condições comunicativas estabelecidas em função do grau de intimidade entre emissor e receptor. No caso da fala interna, ambos os papéis correspondem a mesma pessoa, e, por conseguinte, sua percepção coincide. (Kozulin, 2001, p. 175-176)

Os termos *grau de intimidade* e *encolhimento da distância* utilizados por Vygotsky e Kozulin, respectivamente, admitem uma interpretação baseada na própria teoria e metodologia sócio-históricas que considera a história da interação e da comunicação entre parceiros conversacionais envolvidos, ou seja, leva em conta a história e o desenvolvimento dos padrões de entendimento e inter-regulação mútuos que operam através do uso da linguagem. Este é um aspecto importante e algumas vezes pouco enfatizado ou negligenciado nos estudos sobre interação e comunicação humanas (Duranti e Goodwin, 1997). Apesar de não ser o único aspecto e por isso insuficiente para explicar a emergência das comunicações abreviadas, o desenvolvimento histórico das comunicações e interações entre parceiros conversacionais dá suporte para a explicação de muitos aspectos da *proximidade psicológica dos interlocutores*²⁸ que lhes permite a comunicação abreviada.

Assim como as estruturas sócio-institucionais criam campos de canalização cultural²⁹ (Valsiner, 1997), ou seja, que simultaneamente possibilitam e restringem atividades e ações nas comunidades humanas; a história interpessoal também cria seus próprios *campos de canalização interpsicológica*, impondo limites e possibilidades as atividades e ações de parceiros conversacionais, criando, através das inter-regulações semióticas, uma matriz³⁰ de

²⁸ Os termos *proximidade psicológica*, *identidade de apercepção* e *sujeito psicológico comum* que aparecem nas citações do texto de Vygotsky estão relacionados com os processos de referência e demonstram uma preocupação do autor em estabelecer um certo padrão de entendimento a respeito do referente (objeto-de-discurso) entre os parceiros conversacionais. Acreditamos que uma perspectiva pragmática, como a que estamos buscando aqui, orientada para a investigação do desenvolvimento, coordenação e fluxo das ações dos participantes na interação, centra-se mais na forma como os indivíduos “dão conta” intersubjetivamente de suas ações que em algum aspecto “interno” do funcionamento. Com isso não desejamos negar a participação individual, mas afirmar que ela pode ser acessada no fluxo das ações intersubjetivas (Hacker, 2000).

²⁹ Lawrence e Valsiner (2003) também situam a *canalização cultural* como processos nos quais as estruturas sócio-institucionais constroem (limitam e orientam) as trajetórias de desenvolvimento das pessoas dentro de um campo de experiências culturalmente definido.

³⁰ O termo matriz não deve ser entendido como uma categoria fixa, de existência prévia, que está interna e conscientemente localizada nos indivíduos e é consultada a cada discurso; mas como um arranjo de discursos que servem de suporte e orientação para os discursos posteriores e são constantemente reformulados por estes.

regularidades discursivas que limita e, ao mesmo tempo, possibilita a emergência de discursos e padrões de entendimento mútuos os quais, por sua vez, produzem transformações nesta mesma matriz.

Tomando esta noção de matriz discursiva que se desenvolve ao longo da história das relações interpessoais pelo estabelecimento e transformação de padrões de inter-regulação e entendimento mútuos (intersubjetividade), o aspecto histórico da noção de comunicações abreviadas torna-se mais destacado, permitindo-nos compreender como é possível, diante da omissão do sujeito psicológico e da orientação para a novidade, produzir sentido e entendimento para as falas numa conversação em um determinado contexto.

Parece-nos que para compreender o funcionamento das comunicações abreviadas no sistema individual, devemos primeiro compreender seu funcionamento no sistema social, através da investigação de suas regularidades e contextos de ocorrência nas conversações. Assim fazendo, é possível vislumbrar novas possibilidades para o entendimento da noção de funcionamento mental em Vygotsky. O cenário teórico-investigativo que emerge destas afirmações é o que esperamos ser a principal contribuição da reflexão proposta aqui, em pelo menos dois sentidos. Primeiro, pretendemos explicitar uma lacuna importante e freqüentemente encontrada na literatura pós-Vygotsky, qual seja, a discussão acerca do funcionamento interpsicológico e de suas relações com a intersubjetividade e os usos da linguagem. E segundo, sugerir uma estratégia de entendimento daquilo que para o próprio Vygotsky se apresentava como uma dificuldade metodológica, qual seja, a investigação “objetiva” dos processos de intersubjetivação baseados na mediação sígnica.

Conforme asseveramos anteriormente, a teoria de Vygotsky pode ser entendida como uma teoria do funcionamento intersubjetivo do sujeito³¹, mas suas preocupações investigativas

³¹ As noções de subjetividade e sujeito se estabeleceram na modernidade com forte raiz no pensamento cartesiano, mas a teoria vygotskyana estabelece uma crítica e um contraponto à concepção de um sujeito

estavam muito mais voltadas para a internalização das ações mediadas. Assim, não encontramos facilmente em Vygotsky uma explicitação clara e organizada do funcionamento interpsicológico, ou seja, da intersubjetividade. Apesar de podermos acessar algumas direções dadas a esta noção na produção vygotskiana, a intersubjetividade é tomada especialmente como *pressuposto organizador* do funcionamento individual e do processo de internalização e mediador entre estes e a cultura. Mas, acreditamos, uma teoria da internalização-subjetivação nos moldes histórico-culturais tem pouca sustentação, a menos que se apóie numa *teoria da mediação semiótica*, como o fez Vygotsky, e numa *teoria da intersubjetivação* (uma vez que o individual emerge do social no desenvolvimento ontogenético), aspecto menos elaborado neste autor.

Por outro lado, se nosso interesse é contribuir em alguma medida para o estudo da intersubjetividade, por que investigar os processos de abreviação? Por acreditarmos que as comunicações abreviadas envolvem tanto as especificidades da mediação sígnica e de suas transformações quanto o plano de funcionamento interpsicológico em seus aspectos histórico-relacionais; ou seja, envolve duas das dimensões principais da produção vygotskiana: a mediação sígnica e a interação dentro dos processos sócio-histórico-culturais.

Além disso, Vygotsky (1998a) defendeu a idéia segundo a qual “a anatomia do homem é a chave para a anatomia dos macacos antropóides” (p. 124); ou seja, na sua perspectiva, deve-se estudar “determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno.” (Duarte, 2001). Em *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, Vygotsky (2000) apresenta a abreviação da fala como a característica mais marcante da fala interior, em que estão condensadas tanto as relações sociais quanto a

individual dotado de uma racionalidade inata e universal, submetendo-o aos processos sócio-histórico-culturais (Delari Júnior, A.(2000). *Consciência e Linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo).

mediação semiótica. Além disso, em não nos sendo de todo possível acessar a complexidade do funcionamento intersubjetivo *per se*, podemos talvez investigar uma de suas “formas mais desenvolvidas” – neste caso, a abreviação das falas –, e a partir de tal estudo produzirmos uma descrição acerca da noção de intersubjetividade propriamente dita. Isto implica que, ao estudar a abreviação, estaremos elegendo-a como uma das formas mais desenvolvidas de um processo ou fenômeno, através da qual podemos “capturar”, ou mesmo “abreviar”, por assim dizer, a extensão do fenômeno. Assim, tendo em vista o argumento elaborado até este ponto, assumimos que a abreviação das falas é uma modalidade, no seu *status* de fenômeno, daquilo que chamamos *intersubjetividade*.

2.4.1 Abreviação, intersubjetividade e comunicação em James Wertsch

Na psicologia sócio-histórica de base vygotskiana, James Wertsch tem se destacado nas pesquisas que estabelecem relações entre ZDP, intersubjetividade e comunicações abreviadas. Ciente da natureza inerentemente contextualizada do problema da intersubjetividade, Wertsch (1985) propôs o conceito de “*definição da situação*” a fim de investigar os processos semióticos próprios à transição do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico. Segundo sua proposta, os indivíduos, quando engajados em uma atividade colaborativa, trazem perspectivas e definições distintas sobre o significado da mesma e dos eventos e objetos que a constituem. É ao longo das interações, das trocas discursivas, que os participantes de uma atividade gradualmente desenvolvem aproximações negociadas acerca do que constitui sua *situação*, até que alcancem uma definição “praticamente idêntica” que lhes permita a comunicação abreviada. Neste caso, a ZDP seria o

campo semiótico no qual tal aproximação se daria e a intersubjetividade, a ferramenta e o resultado deste processo.

Wertsch (1985), de fato, concebe uma ligação intrínseca entre o inter e o intrapsicológico, colocando a ZDP como o processo que possibilita tal transição. Adicionalmente, Wertsch (1993) assume que mudanças no funcionamento interpsicológico ocasionam e são ocasionadas por variações no funcionamento individual, e que tais mudanças se dão no diálogo, na conversação, através da qual os indivíduos atuam regulando as ações uns dos outros.

Segundo esta perspectiva, processos intersubjetivos se dão pelo estabelecimento da comunicação entre os participantes de uma atividade específica, através do “compartilhamento de significados culturais”, ou seja, através do crescente ajustamento mútuo das definições da situação. Wertsch (1985) afirma ainda que “a intersubjetividade existe quando os participantes compartilham algum aspecto de suas definições da situação” (p. 159), e assume que podem existir vários “níveis de intersubjetividade” no decorrer de uma atividade.

A abreviação, por seu turno, seria tanto um resultado da definição da situação – no sentido em que, com o crescente compartilhamento da referida definição, haveria também um aumento nas abreviações da fala – quanto um processo semiótico que nos permitiria descrever o desenvolvimento da própria definição em jogo e, portanto, dos vários “níveis de intersubjetividade”. Além disso, Wertsch (1985 e 1993) relaciona a abreviação das falas a mediação semiótica e a produção de sentidos dentro de um contexto; ao ressaltar, por exemplo, a importância do contexto lingüístico para a interpretação das falas subseqüentes e para a emergência de comunicações abreviadas, Wertsch (1985, p. 155) chega a afirmar que “o padrão de ação realizado dentro de um contexto determina o que se menciona ou não”

numa conversação.

Apesar de considerarmos estas formulações de Wertsch bastante próximas da perspectiva argumentada aqui acerca do processo de intersubjetivação, existem também importantes pontos de afastamento. O primeiro deles diz respeito à noção de “níveis de intersubjetividade”, cuja proposição parece revelar um processo linear e não-recíproco. A noção de “níveis” em Wertsch é centrada na perspectiva do adulto, não leva em conta que também este adequa sua “definição da situação” quando em interação com crianças, e exclui grandemente o papel do conflito, da ambigüidade e da própria dialética da relação.³² Neste aspecto, é quase como se houvesse a necessidade de ajustamentos da definição da situação da criança à do adulto, sem movimentos recíprocos na direção inversa.

Acreditamos que, no extremo, tal concepção se opõe à noção vygotskiana segundo a qual o objeto da internalização não é o ponto de vista do outro, mas a dinâmica e os processos desenvolvidos nas relações. Observe-se, por exemplo, a seguinte citação, na qual Wertsch descreve a auto-regulação da ação da criança no quarto e mais sofisticado “nível de intersubjetividade”:

Esta é uma manifestação semiótica do fato de que *a criança tem dominado a definição da situação com a qual o adulto originalmente abordou a tarefa*. Neste ponto há quase completa intersubjetividade entre adulto e criança na definição da situação, fato que torna a alter-regulação desnecessária. (1985, p. 164, itálicos nossos)

E mais:

³² Smolka, Góes & Pino (1998) chamam a concepção de Wertsch de “intersubjetividade harmônica”, referindo-se à ausência do conflito, do irregular e do caótico na proposta.

Ainda que os significados dos enunciados da menina (e, portanto, sua compreensão) tenham sofrido uma importante transição microgenética durante o curso da interação, o significado dos enunciados do adulto não o fizeram. Os significados dos enunciados da menina mudaram ao refletir crescentemente a dialogicidade oculta derivada da incorporação dos significados da mãe aos seus. Por outro lado, a voz da mãe permaneceu relativamente impermeável; ela não mudou seus significados nem sua compreensão da tarefa como resultado do diálogo com a menina. (1993, p. 112)

Há nestas passagens uma ênfase nos processos de definição da situação do adulto, como se os sentidos produzidos na atividade estivessem por ele previamente determinados e, resolvido o suposto problema de sua “transmissão”, a criança passaria a regular sua própria ação pela definição que lhe fora originalmente “apresentada”. Se assim fosse, a intersubjetividade não seria local e contingencialmente desenvolvida, como acreditamos ser o caso, mas “compartilhada” através da comunicação.

Um segundo argumento contrário a esta concepção de “domínio da definição da situação do adulto pela criança” é apresentado pelo próprio Vygotsky (2000) quando trata do desenvolvimento dos conceitos. De acordo com Vygotsky a identidade no uso das palavras na comunicação entre adultos e crianças é apenas aparente. O pensamento dos adultos é qualitativamente diferente do pensamento das crianças. Nos adultos o pensamento conceitual (lógico-abstrato) já está desenvolvido; o pensamento das crianças ou é sincrético (não distingue elementos por critérios claros de classificação) ou por complexos (estabelece ligações concretas e factuais entre elementos). O que possibilita, de acordo com Vygotsky (2000), a comunicação entre adultos e crianças são os pseudo-conceitos, formas que se aproximam *fenotipicamente* do pensamento adulto, mas não coincidem com ele. Kozulin (2001, p.161) afirma a este respeito:

“O uso das mesmas palavras e a compreensão que trazem pode corresponder apenas em um nível

superficial de compreensão funcional, enquanto as subestruturas intelectuais subjacentes dos interlocutores podem permanecer alheias umas as outras. Este fenômeno, identificado na comunicação adulto-criança, tem um significado muito mais amplo. Coloca a questão de que tipo de compreensão se alcança quando os participantes de um diálogo pertencem a diferentes grupos sociais ou culturais. Como a aparência da compreensão pode girar em torno da semelhança referencial compartilhada das palavras usadas, obscurecendo na realidade profundas diferenças nas subestruturas representativas dos interlocutores”

Em síntese, a citação aponta para a diferença entre referencial, som, significado e sentido. A mesma fonética, o domínio do léxico ou um referencial comum não garantem o a construção objetos-de-discurso e de sentidos comuns para o estado das coisas no mundo.

Um outro ponto de afastamento envolve a função que este autor atribui à abreviação. Apesar de considerar a abreviação um processo emergente nas relações, destacando-se de outros autores que empregam esta noção apenas na investigação da fala interior, Wertsch parece subestimar sua natureza e função na mediação sógnica. Ao discutir o fenômeno da abreviação, Wertsch oferece dois axiomas básicos: (1) trata-se de um mecanismo semiótico envolvido na transição do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico, como na fala egocêntrica; e (2) envolve a “redução da representação lingüística completamente expandida e explícita” (1985, p. 177). Com isso, o autor parece indicar que, quanto mais a criança assume a *definição da situação* do adulto, menos este precisa utilizar a fala para regular as ações daquela, dando lugar às comunicações abreviadas. Do modo como está posta, entretanto, a noção de abreviação em Wertsch centra-se na diminuição do aspecto fonético da fala e desconsidera sua função comunicativa específica que estabelece novas configurações tanto na textura do signo quanto nas suas relações com o contexto e com a produção de sentidos. Acreditamos, por outro lado, que esse processo de abreviação não diz respeito

apenas e necessariamente à internalização da regulação pelo outro, mas ao estabelecimento de *regularidades* na produção de sentidos (e.g., privilegiando-se certos possíveis sentidos em detrimento de outros, durante a realização de uma atividade). Portanto, estaria em jogo no processo de abreviação uma forma qualitativamente distinta de produção de sentidos que, como o próprio Vygotsky afirmou, aproxima-se bastante da fala interior.

Um último ponto de afastamento de nossa perspectiva em relação à proposta de Wertsch refere-se ao método e aos objetivos de investigação empregados em suas pesquisas. Consideramos que, dado o objetivo que tinha este autor de descrever a “transferência de responsabilidade” do adulto para a criança na execução de uma tarefa, os experimentos elaborados foram pertinentes. Mas, se quiséssemos investigar a definição da situação com ênfase nos processos de abreviação, os mesmos experimentos seriam inadequados. Isso porque, basicamente, o estudo ao qual Wertsch se reporta é pontual no sentido de acompanhar os sujeitos em uma única sessão, período que nos parece insuficiente – a partir de uma perspectiva histórico-temporal, segundo Vygotsky – para que pudéssemos observar a dinâmica e a natureza dialética deste processo. Neste caso específico, adicionalmente, os sujeitos poderiam ser solicitados a enfrentar versões gradualmente mais complexas da tarefa. Neste modo alternativo, talvez fosse possível observar *variações* na forma de abreviação descrita por Wertsch, e a participação da criança no “experimento” seria diferente. No caso em que tivéssemos dois adultos, por outro lado, a atividade poderia atingir altos graus de complexidade e, paradoxalmente, mais clareza em relação ao funcionamento das abreviações. De certa forma, a ênfase na investigação das relações adulto-criança (e.g., professor-aluno ou mãe-criança) tem, inadvertidamente, dispensado propostas investigativas que considerem outros arranjos comunicativos, especialmente do tipo adulto-adulto. Assumir uma perspectiva desenvolvimental não implica necessariamente optar pelo estudo de fenômenos na infância,

mas pela observação de séries dinâmicas de transformações que ocorrem no tempo, ou, neste caso, mudanças nos padrões de produção de sentidos.

Diferentemente de Wertsch (1985), cuja ênfase recai sobre a noção de *ação mediada*, nossa proposta investigativa tem por foco o *sentido da ação mediada*.³³ Ou seja, como em Meira e Pinheiro (submetido), tomamos a produção de sentidos como processo central da noção de mediação semiótica em Vygotsky, um aspecto também retomado pelo próprio Wertsch posteriormente (Wertsch, 1991).

Portanto, da mesma forma que a produção de sentidos é ubíqua na mediação semiótica; a abreviação, como uma modalidade de mediação semiótica, o é em relação à produção de sentidos. Nesta perspectiva, a abreviação das falas torna-se uma ferramenta para o estudo da mediação e interação em Vygotsky. As características semióticas da abreviação das falas, juntamente com o caráter semiótico próprio à noção de ZDP (Meira & Lerman, 2001), são recursos importantes no estudo da interação e da comunicação em Vygotsky.

Apesar de criticarmos aspectos do método em Wertsch e alguns de seus desdobramentos e conclusões, acreditamos que este autor apresenta uma explicação, derivada das propostas de Rommetveit (as quais foram apresentadas anteriormente), bastante sofisticada acerca da intersubjetividade e da abreviação, inclusive quando trata da noção de contexto.

A seguir trataremos da perspectiva metodológica adotada para a análise das comunicações abreviadas e então faremos um estudo de caso que aborda as características deste tipo de comunicação e inclui tanto aspectos da relação signo-contexto-produção de sentidos quanto das características da intersubjetividade.

³³ Este termo foi proposto por Smolka, Góes e Pino (1998) para enfatizar os processos de produção de sentidos, ao invés da ação mediada *per se*.

3 Aspectos Metodológicos

Os fundamentos metodológicos da pesquisa vygotskiana privilegiam pelo menos três posicionamentos que consideramos fundamentais para a elaboração de qualquer proposta de método de investigação que venhamos a utilizar. Provavelmente o mais proeminente deles diz respeito à *análise histórica dos processos mentais* humanos. De acordo com Vygotsky (1998a) só é possível estudar e compreender o funcionamento humano quando nos orientamos para suas mudanças histórico-dialéticas, quando analisamos suas dinâmicas de desenvolvimento. Sendo assim, o método deverá ser orientado não para resultados, mas para processos de desenvolvimento conjunto das ações ao longo de determinado período de tempo.

Uma outra característica importante para a composição do método, é a rejeição da fragmentação de processos nos elementos simples que os constituem, indicando que a investigação não deve ser de caráter reducionista e, simultaneamente, que os elementos são considerados sempre em relação uns com os outros. É função do investigador encontrar a menor parte indivisível da totalidade do fenômeno que mantém preservadas as características relacionais dos seus elementos, o que Vygotsky denominou de *unidade de análise*.

A terceira característica trata do *estudo objetivo do comportamento*, Vygotsky rejeitou abordagens descritivistas e introspectivas, privilegiando métodos em que o investigador tivesse acesso aos processos que estão em desenvolvimento. A investigação da fala egocêntrica para tratar das características e funcionamento da fala interior é um bom exemplo deste tipo de proposta. Dado que a fala interior não era acessível diretamente ao pesquisador, Vygotsky elegeu a fala egocêntrica (a forma de transição da diferenciação da fala social para a fala interior) como objeto de estudo de suas pesquisas sobre a relação pensamento e

linguagem, utilizando-se inclusive de experimentos que faziam emergir com maior frequência esta modalidade de fala nas crianças participantes da pesquisa.

As três características acima – foco nas mudanças histórico-dialéticas, orientação para a conservação das características fundamentais da totalidade e estudo objetivo das ações – inspiraram o método de nossa investigação nos seguintes aspectos: 1) direcionamos nossa análise para as mudanças desenvolvimentais das ações dos participantes ao longo das atividades; 2) preservamos a tríade ego-alter-objeto e suas dinâmicas relacionais, focalizando o modo como intersubjetivamente os participantes da pesquisa caracterizam os objetos de discurso através da relação signo-contexto-produção de sentidos; 3) utilizamos um formato de análise e alguns artefatos materiais (análise interacional e videografia) que facilitassem o acesso às dinâmicas e regularidades das ações dos participantes produzidas ao longo das interações.

Do ponto de vista metodológico é um grande desafio abordar simultaneamente as dimensões semióticas (signo-contexto-produção de sentidos) e intersubjetivas (ego-alter-objeto) das ações humanas, especialmente quando tentamos circunscrever uma unidade de análise que as integre e preserve em um mesmo todo. Como já sinalizado anteriormente, acreditamos que uma das maneiras de realizar tal circunscrição é procurar investigar como indivíduos produzem intersubjetivamente caracterizações para os objetos discursivos através do uso que fazem da linguagem. Em relação à intersubjetividade, preservamos a tríade ego-alter-objeto porque nos direcionamos para o modo como indivíduos em interação constituem, mantêm e transformam estados de coisas no mundo. Ao fazerem isso, desenvolvem suas próprias perspectivas sobre objetos de discurso, sobre a relação que estabelecem com os objetos (de discurso) e consigo mesmos. Em se tratando da relação signo-contexto-produção de sentidos, mantivemos preservadas as relações da textura do signo entre som, significado e

referenciação (potencial de indeterminação) e o seu potencial de realização/atualização por meio da produção de sentidos dentro de contextos emergentes. Assim, através da caracterização do objeto de discurso conseguimos acessar como os indivíduos intersubjetivamente utilizam a linguagem para criar, manter e transformar coisas no mundo.

O formato específico desta caracterização está ligado ao desenvolvimento de sequências conversacionais de pelo menos três turnos. Sendo o primeiro turno aquele em que um interlocutor chama a atenção de um outro para uma característica de um determinado objeto. O turno seguinte, aquele em que o segundo interlocutor responde confirmando, opondo, perguntando ou adicionando novas características ao objeto de discurso. E, o terceiro turno, aquele em que o segundo interlocutor recebe do primeiro uma confirmação, uma explicitação ou uma continuação da caracterização do objeto. Tais trocas de turnos apresentam processos de atenção conjunta, ajustes e monitoramentos recíprocos das ações e são potencialmente capazes de estabelecer contratos de complementaridade entre os interlocutores. Ressaltamos que os turnos podem ocorrer tanto pelo uso da fala, quanto pelo uso de gestos e expressões corporais.

Estando cientes de que a unidade de análise não existe desvinculada da totalidade do fenômeno ao qual pertence nem lhe é anterior (Duarte, 2000), resolvemos empreender uma pequena investigação etnográfica, na qual o pesquisador participou como observador-participante durante dez dias, para fazer um breve levantamento das rotinas, práticas, atividades e discursos dos participantes da pesquisa, buscando acessar minimamente suas vivências para encontrar situações que pudessem servir a esta investigação. Para tal resolvemos fazer uso da análise interacional e da videografia.

Resumidamente, podemos dizer que a análise interacional e videográfica é uma perspectiva teórico-metodológica interdisciplinar que tem como principal objetivo investigar

empiricamente as atividades dos seres humanos entre si e em suas relações com os artefatos culturais e com o ambiente (Goodwin, 2000). Ela busca identificar regularidades nas ações e nos processos de produção de sentido que as acompanham ao longo das interações sociais. Estando inteiramente suportada pelo uso de tecnologias audiovisuais tanto no processo de construção e registro quanto na análise propriamente dita dos dados de pesquisa. Seus fundamentos derivam principalmente da etnometodologia e da análise da conversação, sendo, portanto, orientada para a investigação qualitativa das ações e práticas desenvolvidas por pessoas em suas atividades cotidianas. Para tal, apóia-se na noção de cognição situada, afirmando que as ações e conhecimentos humanos têm origem, organização e uso socialmente distribuídos entre membros de uma comunidade de prática, situados em contextos temporais, sociais e materiais específicos (Jordan e Henderson, 1995).

O uso que a análise interacional faz das tecnologias de registro audiovisual das atividades humanas – técnica conhecida como videografia (Meira, 1994) - se deve especialmente ao seu caráter microanalítico que busca resgatar a complexidade e densidade das ações e interações (Ruhleder & Jordan, 1997). As quais, por sua vez, emergem nos diversos arranjos e configurações estabelecidos nos processos de produção de sentidos através do uso da fala, dos gestos e posicionamentos corporais, dos artefatos materiais e das múltiplas formas de registro, tais como a escrita (Goodwin, 2000).

Em geral, a proposta de análise interacional inclui alguns procedimentos para sua realização. Abaixo sinalizamos, baseados em Jordan e Henderson (1995) aqueles que consideramos relevantes para o nosso estudo:

- (a) Levantamento etnográfico: compreende o período no qual o pesquisador realiza uma observação-participante com vistas a adquirir informações para sua investigação, tais como: dinâmicas interacionais, rotinas, práticas

culturais e, algumas vezes, a análise de documentos históricos. O objetivo desta etapa, além do aspecto histórico propriamente dito, é encontrar uma situação potencialmente relevante para a investigação, observar sua regularidade de ocorrência, para então registrá-la em vídeo ou, tomando-a como base, montar um experimento que será videografado.

- (b) Lista de conteúdos: após o processo de registro do evento em áudio e vídeo, o pesquisador passa a assistir várias vezes o vídeo a fim de se familiarizar ao máximo com o evento. Posteriormente, elabora um catálogo das ações desenvolvidas pelos participantes, formando uma espécie de índice temporal dos micro-eventos e do desenvolvimento das ações, o qual auxilia tanto na catalogação e identificação dos episódios, quanto na seleção daquele que é mais relevante para os objetivos da investigação proposta.
- (c) Versões explicativas: processo inicial das análises, no qual um ou mais pesquisadores passam a tentar produzir sentidos - a partir das perspectivas dos participantes - para o que está ocorrendo no micro-evento selecionado. Neste ponto são sugeridas possíveis versões explicativas (hipóteses) para o desenvolvimento das ações dos participantes.
- (d) Análise teórica: nesta etapa o pesquisador submete as versões explicativas disponíveis a uma segunda série de assistência do vídeo, buscando aquela que propõe as aproximações mais coerentes entre o evento e a matriz teórica adotada.
- (e) Transcrição: nesta etapa são transcritas apenas as partes do evento consideradas relevantes para a realização e socialização da análise. São transcritos os diferentes arranjos semióticos entre falas, gestos e

posicionamento corporal, a escrita ou o uso de artefatos, levando em conta sua participação no fluxo das ações e na constituição das dinâmicas interacionais (Goodwin, 2000). No anexo I, disponibilizamos a legenda com as convenções utilizadas na transcrição.

Acreditamos que a análise interacional é coerente com o tipo de investigação e abordagem do funcionamento intersubjetivo e da mediação semiótica aqui trabalhados (bem como com as especificidades das comunicações abreviadas), porque esta é uma metodologia que observa o desenvolvimento e a inter-regulação social das ações humanas situadas em contextos de atividades culturais específicas. E que a videografia é uma técnica que maximiza o resgate da complexidade das ações dos participantes ao permitir ao pesquisador acompanhar não apenas as falas, mas também os gestos e posicionamentos corporais, o uso de artefatos materiais e registros que compõem os campos semióticos e suas respectivas configurações contextuais.

Nesta etapa da pesquisa tratamos da seleção de recursos metodológicos e técnicos, buscando estabelecer pontos de ligação entre três fundamentos metodológicos da teoria vygotskiana e o método utilizado na investigação. A etapa a seguir trata da seleção e caracterização dos participantes da pesquisa.

3.1 Seleção e caracterização dos participantes da pesquisa

Considerando que o foco da investigação estava direcionado para os processos intersubjetivos de caracterização do objeto discursivo através do uso da linguagem, privilegiando a relação signo-contexto-produção de sentidos. Considerando também que optamos pelo estudo das comunicações abreviadas por constituírem um fenômeno que integra de modo peculiar os aspectos supracitados. Buscamos selecionar certos tipos de interações em

que as comunicações abreviadas ocorressem (potencialmente) de maneira mais freqüente. Segundo acreditamos as comunicações abreviadas emergem quando se formam certas regularidades (matrizes discursivas) que possibilitam aos interlocutores orientarem suas caracterizações dos objetos discursivos para a novidade (predicatividade). Provavelmente, estas regularidades seriam mais freqüentes em formatos interacionais nos quais os indivíduos possuíssem certa “convivência íntima”. Sendo assim, optamos por fazer um estudo de caso das comunicações de um casal.

Inicialmente o pesquisador sondou alguns casais sobre a possibilidade de participarem da pesquisa. O primeiro casal que aceitou a proposta do pesquisador foi selecionado como participante da pesquisa. Após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e respondidas todas as dúvidas, os membros do casal selecionado, individualmente, confirmaram com assinatura sua participação, bem como a participação do seu filho na pesquisa.

O casal é formado por R (o marido), de 35 anos, com formação superior, funcionário público e L (a esposa), de 28 anos, estudante do último ano do nível médio. Têm um filho (C) de 06 anos, que cursa a alfabetização numa pré-escola próxima a sua residência e tem interesse, entre outras coisas, por temas e brinquedos sobre dinossauros. Residem em um bairro de classe média, na cidade de João Pessoa-PB.

As atividades regulares³⁴ dos membros da família estão organizadas panoramicamente da seguinte forma. No turno da manhã, L faz atividades domésticas (cozinhar, varrer, passar roupas) e cuida de C. O qual geralmente assiste desenhos animados; brinca com jogos, carrinhos e bonecos infantis; utiliza o computador e a *internet* para

³⁴ Foi utilizado um “diário de campo” para registro dos eventos realizados durante o período de observação-participante. Nos casos em que não foi possível fazer anotações durante as atividades o pesquisador o fez imediatamente após a interação com os participantes da pesquisa.

atividades de entretenimento; e auxilia a mãe nas tarefas domésticas. Algumas vezes C faz ou complementa suas tarefas escolares neste turno. R fica responsável por fazer pequenas compras (pão e leite, por exemplo) e, em seguida, vai para o trabalho – que é próximo de sua residência.

No turno da tarde. L leva C – após este ter almoçado - para a pré-escola. Ao retornar a casa, L almoça junto com R e depois vão conversar ou, algumas vezes, repousar. L costuma também estudar ou fazer atividades escolares e conversar com parentes e amigos que residem em outros estados pelo MSN. R, após chegar do trabalho e almoçar, assiste noticiários, lê revistas, utiliza a *internet*, resolve uma ou outra demanda do trabalho que leva para casa. Ao final da tarde R vai buscar C na escola, brinca e conversa com o filho e, às vezes, o leva para passear numa praça próxima de casa. Nestes momentos as atividades mais freqüentes de C são jogar bola, dominó e brincar com bonecos de dinossauros.

No turno da noite, R, L e C jantam juntos, após R e C acompanham L até a escola. Ao voltarem R, faz algumas tarefas domésticas (lavar louças, colocar lixo na caixa de coleta, organizar a casa) e assiste um noticiário enquanto C brinca. Em seguida R auxilia C com suas tarefas escolares e conversam sobre temas de interesse de C, que costuma ir dormir antes que L retorne da escola.

Nos finais de semana, os membros da família costumam visitar ou receber visitas de amigos e parentes (pais e irmãos de R), ir a *shoppings* ou a praia. Aos domingos freqüentam uma igreja evangélica.

Durante as visitas do pesquisador emergiram vários temas discursivos nas comunicações deste com os participantes da pesquisa, os quais encontram-se sistematizados nas seguintes categorias: 1) o interesse de C por dinossauros (jogos, brinquedos, vídeos, livros, programas de tv, pesquisas em *sites* da *internet* e filmes); 2) temas familiares (saúde

dos parentes no caso de L, educação de filhos, rotinas de C); 3) temas educacionais (estudo e tarefas escolares de C, término dos estudos de L, início de curso de informática de R); 4) temas relacionados ao trabalho de R (demandas de trabalho, horários, problemas de R com a chefia); 5) temas relacionados à pesquisa (o que o pesquisador fazia, como eram os seus estudos, sessões de observação-participante); 6) temas relacionados a ações futuras (reforma da casa, viagens de férias, possibilidade de compra de um veículo); 7) temas livres (período de chuvas, noticiários locais, esportes, eventos ocorridos ao longo do dia).

Durante o levantamento etnográfico o tema mais recorrente nas conversações foi o interesse de C por dinossauros. Devido a frequência com que apareceu nas conversas dos participantes com o pesquisador – o que indicava uma certa regularidade discursiva - o pesquisador passou a analisar mais detidamente este tema no período de levantamento etnográfico. Após organizou um pequeno experimento para utilizar com o casal, envolvendo uma situação em que brinca com C com bonecos de dinossauros.

Ainda no período de levantamento etnográfico, o pesquisador elaborou um questionário sobre temas diversos, buscando encontrar recursos para a identificação das regularidades discursivas presentes na comunicação do casal. Posteriormente, foi realizada uma sessão de videografia em que o pesquisador e o casal comentam as respostas dadas por cada cônjuge ao questionário.

Os demais detalhes sobre os procedimentos adotados e a caracterização dos participantes serão descritos no capítulo abaixo.

4 Análises e Discussões

As análises a seguir compreendem três momentos distintos do processo caracterização de objetos de discurso. No primeiro, o casal e o pesquisador constroem uma caracterização de um objeto de pesquisa que surgiu a partir dos comentários das repostas do casal a um questionário aplicado pelo pesquisador no período do levantamento etnográfico. Aqui o processo de caracterização do objeto discursivo envolve diversas estratégias intersubjetivas de explicitação das ações, como metáforas, comparações e uso de diferentes marcadores verbais. No segundo momento, o pesquisador solicita a um dos cônjuges que narre um vídeo em que J (o pesquisador) brinca com L (o filho) com bonecos de dinossauros. A brincadeira possui elementos comuns ao discurso dos cônjuges e um elemento novo (história), o qual é enfatizado durante a conversação de R (o esposo) e L (a esposa). A caracterização do objeto de discurso neste momento ressalta a dificuldade dos participantes de falar das caracterizações recorrentes do objeto e a orientação de suas falas para o aspecto novo. No terceiro momento são analisados dois episódios em que emergem comunicações abreviadas. O primeiro é uma conversação entre L e o pesquisador, realizada através do MSN, em que se analisa a maneira predicativa como os interlocutores caracterizam um objeto de discurso (gravidez de L). O segundo episódio é uma comunicação abreviada em que R, L e J acertam o horário da próxima visita do pesquisador e são analisadas especialmente as características semióticas que emergem nas comunicações abreviadas, especialmente da relação signo-contexto-produção de sentidos.

4.1 Construção de um objeto de discurso na conversação

Este episódio corresponde a um trecho de um experimento realizado com o casal (R e L) durante o período de levantamento etnográfico. O objetivo inicial do experimento foi buscar recursos na comunicação do casal que pudessem ser utilizados na identificação de suas comunicações abreviadas. Um questionário com treze perguntas abertas sobre temas variados foi utilizado como base para o experimento. Nele havia dois espaços para resposta com os respectivos dizeres: “sua resposta”, em que o participante deveria dar sua própria resposta à pergunta; e “o que o seu cônjuge responderia”, em que tentaria situar qual seria a resposta do cônjuge à pergunta, ou seja, deveria responder “como se” fosse a resposta do próprio cônjuge. Cada um dos cônjuges respondeu separadamente o questionário e após, junto com o pesquisador (o qual foi denominado de J na transcrição), reuniram-se para comparar as respostas e comentá-las. Os comentários das respostas não seguiram a ordem estabelecida no questionário, foram feitos com base na demanda do pesquisador e dos participantes. Os comentários transcritos correspondem à pergunta de número 06 (qual a sua maior qualidade?). O pesquisador e os participantes estavam sentados à mesa da sala de jantar da casa do casal. O posicionamento do pesquisador em relação aos participantes formava um ângulo de noventa graus. As folhas respostas do questionário estavam sobre a mesa próximas ao pesquisador e este estava lendo cada um dos itens, comentando-os e pedindo ao casal que fizesse seus próprios comentários a respeito das respostas dadas.

O objetivo da análise do texto transcrito é especialmente enfatizar o processo de referenciação, ou seja, a construção de um objeto de discurso que auxilia no processo de produção de sentidos para as respostas do questionário pelo casal e pelo pesquisador. O que está sendo discutido no trecho transcrito é a resposta a pergunta de número 06 (qual a sua

maior qualidade?). No questionário, R escreveu em “sua resposta” com a palavra “sinceridade” e em “o que o seu cônjuge responderia” escreveu “compromisso com o lar”. L, por sua vez, escreveu em “sua resposta” a palavra “lealdade” e em “o que o seu cônjuge responderia” escreveu “dedicação à família e paciência”. A transcrição abaixo foi iniciada e finalizada nos trechos onde há mudança de tópico (ver anexo II para acesso à transcrição deste protocolo). Para situar os participantes desta conversação adotamos as letras J (para o pesquisador), R (para o esposo) e L (para a esposa).

01	J: aí da maior qualidade e do maior defeito pra gente	- R e L estão com o posicionamento corporal e os olhares orientados na direção de J e das folhas de respostas. J olha para as folhas de respostas dos questionários de R e L durante a maior parte de sua primeira fala. 1. J desloca o olhar das respostas do questionário para L e em seguida volta-se para as respostas. 2. J aponta o indicador em direção ao próprio peito para se referir a resposta de R. 3. J aponta o dedo indicador para cada um dos cônjuges e olha na direção deles. 4. Falando num tom mais baixo e apontando para R 5. J aponta o indicador em direção ao próprio peito. 6. J aponta o indicador em direção ao próprio peito. 7. J aponta o indicador para o casal e dirige-lhes o olhar. 8. J aponta o indicador na direção do próprio peito. 9. L faz movimento de aprovação com a cabeça
02	fechar. A tua maior qualidade que ₁ tu identificas ₁ é	
03	lealdade e a de R é paciência e dedicação à família. R	
04	identifica a qualidade ₂ dele ₂ de sinceridade e	
05	compromisso com o lar. Eu achei interessante aqui	
06	porque vocês atribuem ₃ um ao outro ₃ o compromisso	
07	com o lar, que é dedicação à família e ₄ tu diz	
08	compromisso com o lar ₄ . Mas assim, é:: ₅ vocês ₅ não se	
09	atribuem o compromisso com o lar como a mesma	
10	coisa, porque assim se aproxima muito as respostas de	
11	vocês sinceridade e lealdade. Isso como ₆ vocês ₆ se lêem	
12	L: hum, hum	
13	J: como vocês lêem o ₇ outro é no sentido do	
14	compromisso ₇ . Mas ₈ vocês mesmos ₈ não se identificam	
15	como:::	
16	L: ₉ eu sei ₉	
17	J: em relação ao compromisso com com a família, vocês	
18	deixam em aberto o compromisso. E aí?	

Nas linhas 01 e 02, J propõe o início de um novo tópico conversacional ao casal utilizando um marcador (“aí”) identificado como sinal do falante para orientar o ouvinte sobre

o início de uma nova unidade comunicativa. Sugere também direções para ações futuras um pouco mais distantes, neste caso o possível término da atividade em curso (“pra gente fechar”), ou seja, o encerramento dos comentários às respostas dos cônjuges ao questionário. O conteúdo proposto para o tópico são as respostas às questões 06 e 07 do questionário (“qual a sua maior qualidade?” e “qual o seu maior defeito”). Ao longo deste trecho da conversação a segunda pergunta não é trabalhada, nem adquire relevância, mesmo na continuidade da conversação (parte não transcrita) muda-se o tópico sem que este tema (maior defeito) seja abordado.

O que desejamos ressaltar inicialmente é a posição privilegiada de J na conversação, visto que ele é o pesquisador (perito) e está realizando uma atividade de pesquisa para a qual R e L foram convidados na condição de participantes (avaliados). Isto faz supor uma posição assimétrica (superior) do pesquisador em relação ao casal que lhe proporcionará vantagens, tais como: orientar a direção das ações, assumir turnos, orientar a tomada de turnos pelos participantes e propor (avaliar) um entendimento do que seja “mais adequado” ou “menos adequado” em relação às perguntas e respostas em curso na interação. Não significa, entretanto, que a conversação esteja inteiramente centrada e/ou controlada pelo pesquisador, mas sinaliza uma posição diferenciada deste em relação aos participantes da pesquisa.

Nas linhas 02 a 05, J prossegue em sua fala tomando a mudança de tópico como já realizada - sem que seja necessário algum tipo de confirmação por parte de R e L, os quais permanecem em silêncio – e fazendo a *apresentação* (tornando públicas) das respostas dos participantes. O olhar de J está orientado para os registros, ou seja, as folhas de respostas do questionário preenchidas pelos cônjuges, mais especificamente para aquelas dadas por L, para quem ele dirige em seguida o olhar e torna públicas as respostas (“a tua maior qualidade que tu identificas é lealdade e a de R é paciência e dedicação à família”). Em seguida, J apresenta

as respostas de R (sinceridade e compromisso com o lar). Algo interessante na apresentação que J faz das respostas de R é que continua com a fala orientada para L, a ponto de utilizar um gesto que geralmente indica auto-referência (apontar para si mesmo) para referir-se a R, junto com a palavra “dele” que indica terceira pessoa. Outro aspecto é que as respostas são apresentadas de acordo com um ordenamento implícito, em primeiro lugar o item “sua resposta” e em segundo o item “o que seu cônjuge responderia”, seguindo a direção apresentada nas respostas do questionário e o padrão de apresentação das respostas anteriormente comentadas.

Ao longo de toda esta análise os gestos indicativos terão grande importância para situar a direção das falas dos participantes, por isso estarão sendo abordados. Um outro aspecto a ser destacado é a orientação das ações para o registro escrito, o qual serve para regular tanto ações do pesquisador quanto dos participantes.

A partir da linha 05, J inicia a fase que identificamos como *comentários do pesquisador* na qual especifica e salienta a direção em que devem ser vistas e comentadas as respostas dos participantes, estabelecendo um processo de canalização para as falas posteriores. Este seria o terceiro movimento da fala do pesquisador em direção ao estabelecimento de um contexto para as comunicações, sendo o primeiro a *proposição do tópico* e o segundo a *apresentação das respostas* dos participantes. O que marca o início deste movimento é a fala “eu achei interessante aqui”, na qual o pesquisador inicia a construção do que estamos denominando processo de referenciação e, mais especificamente, de um objeto de discurso, por enfatizar um aspecto que lhe chama a atenção nas respostas. Na continuação do turno, J faz um recorte e um emparelhamento nas respostas de R e L. O recorte é feito na resposta de L em relação ao item “o que o seu cônjuge responderia” que inclui dedicação à família e paciência. Na fala de J, linhas 06 a 08, o termo *paciência* não é mais citado e o

termo *dedicação à família* é emparelhado com a resposta de R ao mesmo item que é *compromisso com o lar* (“porque vocês atribuem um ao outro o compromisso com o lar, que é dedicação à família”). Observe o uso das palavras “que é” para gerar uma identidade entre as expressões. *Compromisso com o lar e dedicação à família* nas respostas de R e L são tomados por J como a mesma coisa. O pesquisador não faz nenhuma checagem sobre o sentido da expressão para cada um dos cônjuges, mas antecipa a identidade das expressões, impondo sua própria interpretação ao registro escrito pelos participantes. Nas linhas 23 a 30, quando isto é retomado, R parece querer estabelecer uma diferença entre as expressões “que dá quase:::” (l. 28), mas J retoma o turno reafirmando a identidade delas (“que é a mesma coisa”) e obtendo a aceitação de R (“é a mesma coisa, é”). O “quase” da fala de R indica proximidade de sentidos, ou seja, que ele via algo diferente nas expressões, o “é” da fala de J indica identidade.

Outro aspecto é o uso que J faz do verbo *atribuir* para indicar uma ação recíproca dos participantes (“vocês atribuem um ao outro o compromisso com o lar, que é a dedicação à família”, l. 06), acompanhada de um gesto com o dedo indicador e o olhar na direção de cada um dos cônjuges, reforçando a correspondência/identidade das expressões *compromisso com o lar e dedicação à família*. As ações envolvidas nas respostas dos participantes formam uma dimensão importante na construção do objeto de discurso, neste turno J parece tentar delimitar estas ações através do uso de três marcadores verbais. Dois deles parecem indicar um processo de reconhecimento de algo já estabelecido: *identificar* (l. 02: “tu identificas”; l. 04: “R identifica”; l. 14: “vocês mesmos não se identificam”) e *ler* (l. 11: “como vocês se lêem”; l. 13: “vocês lêem o outro”). E um que parece indicar um “avaliação pessoal” sobre o outro cônjuge: *atribuir* (l. 06: “atribuem um ao outro”; l. 08-09: “vocês não se atribuem”). A seleção que J faz do léxico vai estabelecendo um limite para o “referente” que estão construindo, é uma forma de sugerir diferentes possibilidades de “enxergar” e se posicionar

em relação ao objeto de discurso.

Os comentários de J sobre o item “sua resposta”, em que aparecem os termos sinceridade e lealdade, também encontram-se inteiramente vinculados ao *compromisso com o lar* (l. 08-11). O que é destacado na fala de J é a não coincidência entre os itens “sua resposta” e “o que o seu cônjuge responderia”. E o que se salienta para R e L é justamente o fato de não terem escrito em “sua resposta” o termo *compromisso com o lar*; *observe as palavras sublinhadas*: “vocês não se atribuem o compromisso com o lar como a mesma coisa” (l. 08-10); “mas vocês mesmos não se identificam como:::” (l. 14-15), “em relação ao compromisso com a família” (l. 17); “vocês deixam em aberto o compromisso” (l. 17-18). Mais uma vez J utiliza gestos comumente de auto-referência para tratar dos cônjuges (vocês e vocês mesmos), buscando estabelecer uma distinção entre a “sua resposta” e “o que o seu cônjuge responderia”, colocando dois posicionamentos de fala distintos: um em relação a si (sua resposta) e um em relação ao outro (o que seu cônjuge responderia). No final do seu turno (l. 18), J pede que R ou L se posicionem em relação à sua fala (“e aí?”), dando-lhes a oportunidade de iniciarem um turno.

Os turnos de L nas linhas 12 (“hum, hum”) e 16 (“eu sei”, acompanhado por um movimento de aprovação com a cabeça) indicam tanto seu acompanhamento quanto sua orientação em relação às falas de J. Aparecem como sinais do ouvinte que indicam convergência, ou seja, uma certa aceitação da direção de fala que esta sendo proposta por J.

O que podemos ressaltar deste recorte de conversação é que a relação intersubjetiva entre o pesquisador (J) e o casal (R e L) é assimétrica, sendo o pesquisador privilegiado na proposição do tópico conversacional; na sugestão de direções futuras para as ações e atividade; na seleção, apresentação e comentários dos conteúdos das respostas dos participantes ao questionário; no domínio do turno e dos registros (folhas de respostas); na

caracterização inicial do objeto de discurso; e no direcionamento da atenção dos participantes para os aspectos que considera relevantes nesta caracterização.

17	J: em relação ao compromisso com com a família, vocês	10. R dirige o olhar para J.
18	deixam em aberto o compromisso. E aí?	11. R dirige o olhar para as
19	R: ₁₀ eu num entendi bem, assim, o julgamento aí ₁₀ .	respostas.
20	₁₁ como é ₁₁ ?	12. J aponta com o indicador e
21	J: é assim, ₁₂ vocês se lêem como leais e sinceros ₁₂ .	o polegar para a parte superior
22	R: hum.	do papel.
23	J: ₁₃ Tu se lê como sincero ₁₃ e ₁₄ ela se lê como leal ₁₄ . vocês	13. J aponta a mão e olha para
24	acham que ₁₅ um e outro ₁₅ se lêem, por exemplo, tu acha	R.
25	que ₁₆ ela pensaria no compromisso com o lar, seria a	14. J aponta para L
26	resposta dela ₁₆ . E ela acha que ₁₇ tu responderia ₁₇	15. J aponta com o indicador
27	dedicação à família.	para R e em seguida para L.
28	R: que dá quase:::	16. J aponta na direção de L.
29	J: que é a mesma coisa.	17. J aponta para R
30	R: é a mesma coisa, é.	

O turno de R (l. 19-20), por sua vez, aparece com uma solicitação de explicitação da direção de fala (“eu não entendi bem”) que está sendo proposta por J (l. 17-18) e, ao mesmo tempo, uma certa resistência para aceitar o que está sendo dito. Olhando para J, R diz “eu não entendi bem, assim, o julgamento aí”. A palavra julgamento parece estar sendo empregada com um certo valor de ironia. O término da fala de R (“como é?”) e sua orientação para as folhas respostas, parecem indicar um pedido de reformulação e explicitação para J.

Na linha 21, J abre o turno indicando que irá responder a indagação de R (“é assim”), mas inverte a ordem da resposta e apóia-se no registro escrito para fundamentar sua fala. Não inicia pela questão levantada anteriormente sobre o *compromisso com o lar*, mas a partir do item “sua resposta” (“vocês se lêem como leais e sinceros”) que até o momento fora tratado como secundário em sua fala. O turno de R (“hum”, l. 22) não é confirmatório, ele sinaliza para J que está acompanhando a fala e que deseja que continue com a “explicação”. A

continuação da fala de J (L. 23), é uma retomada do turno anterior, com a explicitação da resposta da linha 21. Desta vez a orientação da fala passa a ser inteiramente para R, L é tomada como terceira pessoa (invertendo a orientação das linhas 04-05). J olha e aponta para R (“tu se lê como sincero”) e depois apenas aponta para L, utilizando a terceira pessoa (“ela se lê como leal”). Este movimento da fala de J parece ser uma preparação para a retomada da canalização estabelecida nas suas falas anteriores, a questão do *compromisso com o lar*. Nas linhas 23-27 há um abrandamento na resposta de J, junto com uma explicitação e uma orientação acompanhada de gestos indicativos (“vocês acham que um e outro se lêem, por exemplo, tu acha que ela pensaria no compromisso com o lar, seria a resposta dela. E ela acha que tu responderia dedicação à família”). No uso do verbo “achar” (vocês acham, tu acha, ela acha), J insere um conteúdo de suposição às respostas. Os marcadores temporais que caracterizam a ação também sinalizam uma incerteza (pensaria, seria, responderia). Há também uma alteração do léxico que caracteriza a ação. Anteriormente os marcadores verbais eram “atribuir”, “identificar” e “ler”, todos utilizados no presente. Após a regulação feita por R, insere-se a incerteza e o léxico torna-se menos “técnico”, permanecendo apenas o verbo ler, junto com “pensar” e “responder”, possivelmente para gerar uma aproximação na caracterização do objeto do discurso entre pesquisador e participantes. Os gestos indicativos também são muito utilizados por J para compor sua fala e marcar a posição das respostas: apontando para R e depois L (um e outro); apontando para L (ela, dela); apontando para R (tu). Além disso, a fala de J está inteiramente orientada para R, L continua sendo tomada como terceira pessoa (l. 25 e 26), formando um contraste com o turnos iniciais de J (l. 04) em que a fala está orientada para L e esta responde confirmando as falas de J (l. 12 e 16).

Até este ponto é possível perceber dois movimentos intersubjetivos entre R e J que alteram o modo como estão construindo a caracterização do objeto de discurso. Da parte de R

em direção a J podemos notar: 1) uma solicitação de explicitação da direção da fala sobre o objeto (o que o seu cônjuge responderia); 2) resistência à aceitação da direção proposta anteriormente; 3) uso de uma palavra (julgamento) que demonstra um certo tom irônico em relação à fala anterior de J; 4) uma solicitação de reformulação da caracterização do objeto discursivo dirigida a J. Da parte de J em direção a R, emergem as seguintes alterações: 1) inversão da ordem do conteúdo da resposta; 2) orientação das falas para R, colocando L como terceira pessoa; 3) abrandamento das falas - através do uso de marcadores que indicam suposição e incerteza em relação aos sentidos inicialmente propostos para as respostas de R e L; 4) alteração do léxico que caracteriza a ação (menos técnico); 5) explicitação e orientação da direção das falas com uso de gestos indicativos para diferenciar as respostas de R e L.

As linhas 28 a 30, citadas anteriormente, mostram uma direção de aceitação por parte de R da perspectiva de J e um movimento em direção a uma possibilidade de acordo (redução da instabilidade do objeto):

R: que dá quase:::

J: que é a mesma coisa

R: é a mesma coisa, é.

O turno de R, como já dissemos é na direção de uma aceitação de proximidade (“quase”) entre as respostas (compromisso com o lar e dedicação à família), mas não sua identidade. Este movimento faz com que J retome a “certeza” na resposta alterando a estratégia de abrandamento e suposição que usara no turno anterior. O marcador temporal volta a ser no presente (“é”) e há uma retomada da identidade entre as expressões *compromisso com o lar e dedicação à família*. Após, há um movimento confirmatório por parte de R, que aparece através de uma repetição (“é a mesma coisa”) e de uma confirmação do tempo verbal do marcador (“é”). Ocorre, então uma redução provisória da instabilidade do

objeto do discurso entre R e J através da: 1) aceitação da identidade das expressões por parte de R; 2) retomada de marcador temporal no presente por parte de H; 3) repetição da fala de H por R e confirmação do marcador temporal por R (é).

Este movimento que ocorre das linhas 19 a 30, serve para ilustrar características da intersubjetividade: o estabelecimento de uma tensão discursiva, de uma resistência e de uma solicitação de explicitação da caracterização do objeto de discurso, como aparece na intervenção de R (l. 19-20); uma (re)elaboração e (re)posicionamento do discurso de J, visando diminuir a tensão (l. 21, 23-27); e um acordo provisório sobre a direção das falas e caracterização do objeto discursivo (28-30). Merece consideração o fato de que a situação está sendo redefinida e que há um movimento de oposição por parte das pessoas em posição “menos privilegiada”, bem como que o pesquisador muda seu discurso face a resistência dos participantes. Ainda mais, a “resolução” da tensão é apenas provisória e a harmonia não é necessariamente o ponto de chegada da conversação. Como já dito anteriormente, a intersubjetividade é um processo que tem como tendências complementares o acordo e o desacordo, e a tensão como combustível que alimenta sua dinâmica.

30	R: é a mesma coisa, é.	18. J faz o desenho de um círculo com as mãos
31	J: mas assim vocês atribuem a resposta do outro, não a	
32	resposta de vocês. Ainda é ainda é na mesma direção,	
33	mas assim, sinceridade e lealdade tão para além dessa	
34	relação com o lar em si. vocês não saíram assim::: da	
35	mesma ¹⁸ fronteira ¹⁸ , mas vocês tão falando coisas ¹⁹ mais	19. J posiciona as mãos em
36	amplas e mais estreitas ¹⁹ . vocês não responderam, por	forma de círculo e vai
37	exemplo, é o ²⁰ meu compromisso com o lar ²⁰ a minha	aproximando uma da outra
38	maior qualidade.	para diminuir o tamanho do
39	R: disse que ²¹ era do outro ²¹ .	círculo.
40	J: que era do outro.	20. J aponta na direção do
41	R: eu tô entendendo	próprio peito.
42	J: que é negócio positivo que só também.	21. R movimenta o braço na
43	R: é, eu disse que era do ²² outro ²² não a minha	direção contrária ao seu corpo
		apontando para “fora”.

44	J: e o outro disse que era você	22. R repete o mesmo gesto do item 21.
45	R: e ela falou que era ₂₃ minha ₂₃ e a ₂₄ dela:::24 eu tô	23. R aponta com o polegar para si mesmo.
46	entendendo como é, eu tô, entendi agora. ₂₅ eu joguei pra	24. R aponta com o polegar para L
47	ela e ela jogou pra mim ₂₅	25. R faz um movimento apontando para si (eu joguei) e depois para sua frente (ela jogou)
48	J: e ela disse pra você, é. Assim vocês atribuem um ao	
49	outro essa característica, mas não atribuem [a si mesmo]	
50	[R: a si mesmo, é]	
51	essa característica. e aí? vocês não se reconhecem a si	
52	mesmo como essa característica marcante, já que o	
53	outro vê tanto?	
54	R: eu me reconheço, sabe? eu me reconheço. Agora eu	
55	achei engraçado foi ₂₆ a::: a, a:::	26. leva as mãos para o papel e “bate” nas folhas. Todos dirigem seus olhares para as folhas.
56	L: a pergunta	27. R aponta para o próprio peito
57	R: a, a::: também a:::26	
58	J: sim, a resposta que é próxima também	
59	R: a resposta, né? a resposta ₂₇ de si ₂₇ .	

Nas linhas 31 e 32, J sinaliza novamente o contraste entre a “sua resposta” e “o que o seu cônjuge responderia”, ressaltando a diferença entre elas (“mas, assim, vocês atribuem a resposta do outro, não a resposta de vocês”). Destacamos o retorno da palavra atribuir no tempo presente, e o uso dos termos “mas” e “não” para indicar o não cumprimento do que seria a resposta esperada. Além disso, a direção da fala de J passa a ser orientada para o casal e não apenas para um dos cônjuges (linhas 31 a 37). A continuação da fala de J (l. 32-36) é uma ênfase no contraste entre a resposta atribuída a si e aquela atribuída ao cônjuge (“sinceridade e lealdade estão para além da relação com o lar em si”), utilizando como metáfora o termo “fronteira” e as expressões “mais amplas” e “mais estreitas”, acompanhadas por gestos circulares para ressaltar a diferença. Observe que J usa mais duas vezes a palavras “mas”, duas vezes a palavra “não” e ainda insere o termo “para além” para ressaltar a diferença entre as respostas. Tal ação é coerente com o que diz Marková (2006) sobre o modo de pensar humano que é caracterizado pelo ato de fazer distinções, construir antinomias e polaridades, ou seja, tendemos a pensar e construir objetos discursivos utilizando contrastes

comparativos. Acreditamos que o recurso que J faz à ilustração é também uma forma que auxilia na regulação dos pensamentos e ações dos participantes, aponta para a direção esperada da ação dos cônjuges, bem como insere uma nova estratégia de delimitação do objeto do discurso (“vocês não responderam, por exemplo, é o meu compromisso com o lar a minha maior qualidade”, J aponta para si mesmo). Anteriormente vimos que a estratégia adotada na construção do objeto estava mais centrada na caracterização da ação, depois somam-se como estratégias o contraste e a ilustração.

Nas linhas 39 a 59, temos um exemplo interessante de predicatividade no qual tanto se utilizam novas formas de caracterização do objeto discursivo, quanto se reafirmam os posicionamentos dos participantes durante as respostas:

R: disse que era do outro.

J: que era do outro.

R: eu tô entendendo.

O turno anterior a estes é finalizado com o exemplo dado por J, indicando a direção que era esperada em “sua resposta”. R, por sua vez, complementa a fala de J com a direção efetiva sobre “o que o seu cônjuge responderia”. Em relação a caracterização da ação (objeto discursivo), R utiliza o marcador verbal “dizer” que aparenta ser de uso mais comum (menos técnico) e está próximo do marcador verbal “falar” utilizado por J (l. 35); e a forma passada do verbo ser para contrastar com o forma presente que J havia utilizado no exemplo. O uso do termo “do outro” é também uma complementação por contraste da fala de J (“é o meu”), completado por um gesto que indica algo diferente de si. Este é um caso interessante, porque R não aponta nem para J, a quem dirige sua fala, nem para L, que está ao seu lado, a quem atribui a resposta; mas para um lugar vazio na direção contrária ao seu corpo, sinalizando que é alguém diferente de si. No turno seguinte, J repete as palavras de R, confirmando a direção

de sua fala. No turno da linha 41, R demonstra que está entendendo a perspectiva publicada por J, que consegue “ver” o objeto discursivo naquela direção. Note que J também muda a direção de avaliação da resposta (o “julgamento”), colocando-a sob uma perspectiva positiva (“que é um negócio positivo que só também”, l. 42), obtendo a confirmação de R no turno seguinte (“é”, l. 43).

Das linhas 43 a 48, as falas mudam de direção, saindo da ilustração e de uma abordagem genérica das posições dos participantes para as respostas e posições efetivamente estabelecidas. R repete o que havia falado anteriormente, inclusive o gesto, só que desta vez se coloca em primeira pessoa na fala (“eu disse que era do outro e não minha). J coloca também a segunda pessoa para referir-se a R (“e o outro disse que era você”). Na fala seguinte de R, L é colocada como terceira pessoa em contraste com a primeira pessoa (“e ela falou que era minha e a dela:”, apontando com o polegar para si mesmo e depois para L que estava ao seu lado direito) e a reversibilidade das respostas (“eu joguei pra ela e ela jogou pra mim”, apontando com o polegar para si e para L num mesmo movimento). Na linha 48, J confirma o estabelecimento das posições marcadas por R, incluindo L (“e ela disse pra você, é”). Na caracterização da ação, R traz mais uma perspectiva quando insere a palavra “jogar” e J passa a utilizar a palavra “dizer”, inserida por R, enquanto R usa a palavra “falar” inserida por J. Um outro detalhe deste trecho, é que R mais uma vez confirma (de modo enfático) que está acompanhando a perspectiva proposta por J (“eu tô entendendo como é, eu tô, entendi agora).

Em síntese, as alterações observadas na conversação de J e de R em relação ao objeto de discurso são as seguintes. Nas falas de J: 1) o uso de termos que situam o não cumprimento da resposta esperada (mas, não); 2) o direcionamento das falas para o casal (vocês), não apenas a um dos cônjuges; 3) o uso de metáforas para situar o contraste das respostas de R e L (fronteira); 4) uso de contrastes comparativos e exemplos; 5) mudança na avaliação (ressalta

aspecto positivo). Por parte de R: 1) assume o contraste entre as posições eu e outro (genérico) nas respostas; 2) especifica as posições e respostas, indo do geral (eu-outro) para o específico (eu-ela).

Nas linhas 48 a 53, após o movimento de aproximação de R em direção a perspectiva proposta por J, este tenta retomar o contraste entre a resposta atribuída a si e a atribuída ao cônjuge, pedindo que estes se posicionem a respeito (“e aí? vocês não se reconhecem como essa característica marcante já que o outro vê tanto?”). Duas coisas chamam a atenção neste turno de J: a retomada do verbo atribuir no tempo presente e o uso do verbo reconhecer também no presente para caracterizar a ação; e a tentativa de re-estabelecer uma direção determinada para as falas dos participantes através da pergunta (l. 51-53). R responde a pergunta de J, utilizando o mesmo marcador verbal para caracterizar sua ação (reconheço), mas logo em seguida propõe outra direção para a conversação (“agora eu achei engraçado foi a:::, a, a:::”, levando as mãos para as folhas resposta e batendo nelas). A hesitação que aparece na fala de R (l. 54 e 56) faz emergir uma tentativa de complementação do turno por parte de L e de J e traz a possibilidade de uma nova direção para a conversação. Nestas falas o registro (folhas de resposta) tem grande importância na regulação das ações, tanto por causa da orientação gestual de R, “batendo” nas folhas de resposta; quanto pelas complementações realizadas por L (“a pergunta”) e J (“sim, a resposta que é próxima também”), após dirigirem seus olhares para as folhas de resposta. R não aceita a sugestão de complementação dada por L e sinaliza uma direção mais estreita para a complementação sugerida por J, destacando sobre qual resposta está se referindo (“a resposta de si”).

59	R: a resposta, né? a resposta ²⁷ de si ²⁷ .	27. R aponta para o próprio peito
60	L: ²⁸ eu pensei logo, assim:::, na minha lealdade pra com...	28. R e J dirigem seus olhares para L.
61	não pensei assim::: eu acho que::: não só nele mas de	29. J faz movimento de abrindo os braços
62	modo geral, né? no momento, no momento ²⁸	30. J apontando os braços para o próprio peito.
63	J: sim que é uma ²⁹ coisa ampla ²⁹ , ³⁰ eu quando olho pra	31. J apontando as duas mãos em direção a R.
64	mim me reconheço como leal ³⁰ . aí você disse eu quando	32. L coloca a mão no papel para checar o que estava escrito e todos dirigem o olhar para o papel.
65	olho ³¹ pra R, eu reconheço ele como compromisso com	
66	o lar ³¹	
67	L: é porque veja bem, ³² como foi a pergunta? ³²	
68	J: qual é a maior qualidade	
69	R: maior qualidade	
70	L: qual é a sua maior qualidade?	
71	R: a sua	
72	L: pronto aí eu pensei [eu gosto de ser verdadeira,	
73	lealdade]	
74	R: [³³ a minha, a minha é sinceridade ³³] e ela	33. apontando com o polegar para si mesmo.
75	gosta de ser verdadeira. [A ³⁴ dela ³⁴ compromisso com o	34. R aponta com o polegar para L.
76	lar]	
77	J: [vocês atribuem um ao outro o compromisso com o lar]	
78	L: e a do seu ma/ do seu cônjuge, né?	
79	J: que assim, aí num é a do seu cônjuge é como o seu	
80	cônjuge responderia.	
81	L: responderia	
82	J: o que o seu cônjuge responderia. Aí você disse que era	
83	o compromisso com o lar. [Então assim]	
84	[L: ah, então só que]	
85	³⁵ você acha que a resposta dele seria o compromisso	
86	com o lar ³⁵	35. J aponta enfaticamente para R
87	L: só que, só que na verdade	
88	R: seria a minha melhor qualidade para ela	
89	J: é, que você responderia	
90	L: que você responderia.	
91	R: engraçado, vice?	
92	L: no caso ele teria que ter respondido isso, né? e:::	
93	J: não num teria, é o que você pensa que ele responderia,	
94	porque assim, querendo ou não quando a gente convive	
95	muito tempo com uma pessoa a gente sabe mais ou	
96	menos como a pessoa pensa, num sabe? Eu sei mais ou	
97	menos o que minha esposa pensa. claro que ³⁶ não de	
98	tudo aqui ³⁶ , mas assim::: eu consigo identificar um	
99	funcionamento nela. que vocês aqui nessa pergunta	
100	identificam também, mas assim como se fosse o padrão	36. J aponta para o papel.
101	de funcionamento do pensamento do outro. então assim	
102	qual é a tua maior qualidade? Se tu fosse dizer de R tu	
103	diria dedicação a família pensando que ele também	
104	achava que era dedicação a família.	

105	L: pensando que ele iria responder	
106	J: então assim, ³⁷ não coincide a mesma resposta ³⁷	
107	R: e interessante foi uma ³⁸ coisa assim, né? ³⁸ ³⁹ uma coisa	37. J choca uma mão contra a
108	assim ³⁹ . eu respondi a dela... né? para mim e ela	outra como que tentando
109	respondeu a minha para ela. é uma coisa tipo assim	entrelaçar os dedos.
110	J: vocês reconhecem que é a maior qualidade que o outro	
111	identifica nele mesmo. Que na verdade não é, né? que	38. R traz as mãos com os
112	vocês dizem sinceridade e lealdade, mas eu achei muito	indicadores levantados na
113	interessante, assim, [o encontro de] se lê o outro	direção do abdômen, junta os
114	[L: isso é bom?]	indicadores e vai separando-
115	como compromissado, num é? Apesar de num ser a	os em direções opostas até
116	resposta.	que fica de braços abertos na
		altura da cabeça.
		39. repete o mesmo gesto do
		número 38

L assume o turno (l. 60-62), mas demonstra ainda estar organizando sua fala, como atestam os prolongamentos das vogais (hesitações), a pausa, as mudanças de direção da fala (“eu pensei”, “não pensei”) e a incerteza (“eu acho que”). Ainda assim indica ter assumido a direção dada por R, visto que cita a qualidade que atribuiu a si mesma (“minha lealdade”) e a amplitude da resposta (“não só nele, mas de um modo geral”). Nas linhas 63 a 66, J toma o turno de L, antes mesmo que esta conclua sua fala – movimento que se torna possível tanto pelas hesitações de L quanto pela posição de J em relação aos participantes - e novamente insere o contraste entre “sua resposta” e “o que o seu cônjuge responderia”, desta vez assumindo o lugar de L (“quando olho pra mim” e “eu quando olho pra R”) e prosseguindo no uso do termo reconhecer para caracterizar a ação. De modo interessante a retomada de J da comparação entre as respostas leva a um novo processo de caracterização do objeto nos turnos seguintes, desta vez orientados para L e com a participação de R (l. 67-116).

Das linhas 67 a 71, os participantes se voltam para a pergunta (através do registro) a fim de (re)situar e explicitar suas falas e posicionamentos. Na linha 67, L insere uma expressão que visa chamar a atenção e orientar J e R para a retomada da pergunta (“é porque,

veja bem”), em seguida utiliza o registro para dar suporte à sua fala (“como foi a pergunta?”, com a mão sobre as folhas de resposta para checar o que estava escrito e dirigindo a atenção de todos para as respostas). J responde com uma afirmação, prontamente acompanhada por uma repetição de R que serve para que os interlocutores enfatizem a matriz (maior qualidade) utilizada no turno. Na sequência L (l. 70) repete mais uma vez o que foi dito, com novas características (variações): repete em forma de pergunta (qual) e especifica a direção da pergunta (a sua). E R repete a parte “nova” da fala de L (“a sua”) chamando atenção de L para o que deve ser ressaltado na fala (de L). Mais a frente, nas linhas 79 a 90, aparecem novamente repetições nas falas para destacar aspectos importantes do discurso que servem como recursos de orientação para os interlocutores e de redução das ambigüidades da fala, neste caso a direção das respostas em relação ao cônjuge, ou seja, a segunda parte da resposta (o que o seu cônjuge responderia). Na linha 79, J faz um ajuste à fala de L (l. 78) e (re)coloca a direção da pergunta (J: aí num é a do seu cônjuge, é como o seu cônjuge responderia). A repetição de L (l. 81) destaca apenas a resposta, ou seja, L não enfatiza o aspecto central da correção de J, por isso J repete novamente sua fala (l. 82-86), desta vez com uma variação, seguida de uma explicitação (“o que o seu cônjuge responderia” e “você acha que a resposta dele seria o compromisso com o lar”). Na linha 87, L tenta iniciar a correção, mas é interrompida por R (“seria a minha melhor qualidade para ela”, l. 88), que tenta explicitar a direção da pergunta (e resposta) e gera outras falas de reparo por parte de J e uma nova repetição por parte de L (l. 89 e 90). Nas linhas seguintes (92 e 93), L checa se o seu entendimento está alinhado com o de J (“no caso ele teria que ter respondido isso, né? e::”), gerando outra correção, outra repetição e outra explicitação – através de dois exemplos, um sobre si (“eu sei mais ou menos o que minha esposa pensa”) e um outro hipotético dirigido a situação específica com orientação da fala para L (“se tu fosse dizer de R”).

De acordo com Marcuschi (2002), repetir palavras não equivale a dizer a mesma coisa, mas a criar ou desenvolver coisas com a fala. De acordo com Chagas (2008), a repetição é uma estratégia discursiva muito freqüente e útil na comunicação face-a-face tanto por contribuir para a manutenção da interação quanto por auxiliar no processo de co-produção discursiva, como é o caso acima. Para nós, a repetição é uma indício do estabelecimento da intersubjetividade. Para além da ênfase em determinados aspectos do discurso e da redução da ambigüidade, a repetição idêntica ou semelhante (que insere variações) de trechos da fala de um interlocutor - por si mesmo ou por um outro - tem várias funções que podem ser assumidas para os exemplos acima comentados: garantir a continuidade dos sentidos e objetos produzidos no discurso; destacar aspectos (perspectivas) relevantes dos objetos discursivos; reiterar e reforçar de informações; reparar (corrigir) o que foi dito; solucionar problemas de entendimento (lidar com a indeterminação da fala); explanar significados (potencial de sentidos); dar continuidade aos enunciados; estabelecer elos coesivos para as falas; e gerenciar as seqüências de fala (Chagas, 2008).

Além do uso da repetição, há um uso freqüente do termo “responder”, especialmente na forma “responderia” (como possibilidade), tanto pelo pesquisador quanto pelos cônjuges a partir da linha 82, demonstrando uma certa “preferência lexical” na caracterização do objeto. Um outro aspecto diz respeito aos turnos (l. 54-91), que se tornam mais curtos (em relação aos do pesquisador), com trocas mais freqüentes e com participação de todos os interlocutores, indicando uma mudança na interação, a qual torna-se menos centrada na figura do pesquisador.

Na seqüência que vai da linha 105 a 116, ocorre uma espécie de “redução da instabilidade” do objeto discursivo. Iniciando com o turno de L (l. 105), a qual parece ter entendido a perspectiva que está em construção sobre o objeto, pois mais uma vez, responde

repetindo uma parte da fala de J e complementando com a direção “esperada” (“pensando que ele iria responder”), ou seja, assumindo a direção dada a “o que o seu cônjuge responderia”. L recebe confirmação tanto por J quanto por R através da fala e dos gestos. Nesta sequência os gestos assumem um papel central na realização das ações, especialmente no turno de R. Utilizando gesto e fala, J destaca a não coincidência das respostas (de si e do cônjuge) através do choque de uma mão contra a outra como que tentando e não conseguindo entrelaçar os dedos. E R, por sua vez, apresenta dificuldade de explicitar a diferença nas respostas por meio da fala, mas o faz utilizando duas vezes o mesmo gesto que acompanha a mesma expressão indefinida (vaga) que utiliza (“uma coisa tipo assim”): traz as mãos com os indicadores levantados na direção do seu abdômen, unindo os indicadores e depois separando-os num movimento ascendente que se encerra com os braços abertos na altura da cabeça. Das linhas 110 a 116, J faz uma espécie de fechamento explicitando o seu próprio gesto e os gestos de R e destacando o “desencontro” das respostas de si e do cônjuge pelo casal. Apesar do último movimento indicar uma aproximação em relação à caracterização do objeto discursivo, isso não implica necessariamente uma harmonia nem algum tipo de identidade de perspectivas, mas uma possibilidade de fluxo de inter-regulação das ações, gerando uma necessária aparência (ilusão) de estabilidade das coisas que possibilita a continuação do discurso.

Em resumo, nesta parte está sendo desenvolvida intersubjetivamente uma caracterização do objeto de discurso orientada principalmente para L com a participação de J e R, alguns de seus aspectos são: 1) J assume a posição de L ao realizar o contraste entre as respostas; 2) em vários momentos J e R chamam a atenção de L para o que deve ser enfatizado nas falas; 3) há movimentos sequenciais entre os interlocutores de correção, repetição e explicitação das falas, indicando um monitoramento recíproco das falas na conversação; 4) a troca de turnos entre J, L e R se torna mais freqüente; 5) há uma redução do

tamanho dos turnos.

Através de um panorama dos marcadores verbais utilizados pelos interlocutores durante a conversação é possível perceber tanto tentativas de estabelecer versões públicas do mundo e dos objetos discursivos quanto tentativas de dar conta das instabilidades que constituem tais versões. Além disso, ficam patentes as assimetrias nas posições e participações dos interlocutores. Observe o quadro abaixo:

Quadro 1: Marcadores verbais utilizados pelos interlocutores para caracterização do objeto discursivo.

Marcador	Linha
Identificar	02: J: “tu identificas” 04: J: “M identifica” 14: J: “vocês mesmos não se identificam” 98: J: “eu consigo identificar” 100: J: “nessa pergunta identificam” 111: J: “que o outro identifica nele mesmo”
Atribuir	06: J: “atribuem um ao outro” 09: J: “vocês não se atribuem” 31: J: “vocês atribuem à resposta do outro” 48: J: “vocês atribuem um ao outro” 49: J: “mas não atribuem a si mesmo” 77: J: “vocês atribuem um ao outro”
Ler	11: J: “vocês se lêem” 13: J: “como vocês lêem o outro” 21: J: “vocês se lêem como” 23: J: “tu se lê” 23: J: “ela se lê” 24: J: “um e outro se lêem” 113: J: “lê o outro”
Achar	24: J: “vocês acham que um e outro se lêem” 24: J: “tu acha que ela pensaria” 26: J: “ela acha que tu responderia” 85: J: “você acha que a resposta dele seria” 104: J: “pensando que ele também achava que era”
Responder	26: J: “ela acha que tu responderia” 36: J: “vocês não responderam” 78: J: “como seu cônjuge responderia”

	81: L: “responderia” 82: J: “o que seu cônjuge responderia” 89: J: “que você responderia” 90: L: “que você responderia” 92: L: “ele teria que ter respondido isso” 93: J: “o que você pensa que ele responderia” 104: L: “pensando que ele iria responder” 108: R: “eu respondi a dela” 109: R: “ela respondeu a minha”
Dizer	39: R: “disse que era do outro” 43: R: “eu disse que era do outro” 44: J: “o outro disse que era você” 48: J: “ela disse pra você” 82: J: “aí você disse que era”
Falar	35: J: “vocês estão falando coisas” 45: R: “falou que era minha”
Jogar	46: R: “Eu joguei pra ela” 47: R: “ela jogou pra mim”
Reconhecer	54: R: “eu me reconheço” 54: R: “eu me reconheço” 51: J: “reconhecem a si mesmo” 62: J: “ eu quando olho pra mim me reconheço como” 65: J: “eu reconheço ele como” 110: J: “vocês reconhecem que”
Pensa	25: J: “tu acha que ela pensaria” 93: J: “o que você pensa que ele responderia” 96: J: “a gente sabe mais ou menos como a pessoa pensa” 97: J: “eu sei mais ou menos o que minha esposa pensa” 103: J: “pensando que ele também achava” 105: L: “pensando que ele iria responder”
Coincidir	106: J: “não coincide a mesma resposta”

Apesar de estarmos cientes que o uso do mesmo léxico não diz necessariamente dos

mesmos significados, entendimentos ou sentidos e que o uso de léxicos diferentes não representam necessariamente significados, entendimentos e sentidos inteiramente distintos, chama a atenção no quadro acima a diferença na utilização das palavras pelos interlocutores. Por exemplo, identificar, atribuir e ler são palavras freqüentes na conversação, mas de uso exclusivo do pesquisador (técnicas), não são utilizadas em nenhum momento deste recorte pelos participantes para caracterizar as ações. Jogar é uma palavra só utilizada por R em sua caracterização que aparece apenas duas vezes em um mesmo turno. Reconhecer é uma palavra introduzida e utilizada pelo pesquisador e que R utiliza apenas duas vezes em um mesmo turno para responder uma pergunta do pesquisador que utiliza esta palavra (“J: e aí? vocês não se reconhecem a si mesmo com essa característica marcante já que o outro vê tanto?”). Falar é uma palavra que é introduzida pelo pesquisador e utilizada uma única vez por este e uma única vez por R. Dizer é uma palavra introduzida por R, da qual o pesquisador se apropria nos turnos seguintes. Responder é uma palavra introduzida pelo pesquisador e da qual L se apropria (inicialmente por repetição) e depois R se apropria durante o processo de construção do objeto de discurso. Pensar é uma outra palavra que L só utiliza uma única vez como repetição semelhante da fala do pesquisador. Achar é utilizada apenas pelo pesquisador indicando um certo abrandamento no tom discursivo e, às vezes, acompanhado por um marcador verbal indicativo de uma possibilidade que ocorreu no passado (responderia, seria, pensaria). E coincidir é uma palavra utilizada uma única vez pelo pesquisador.

Com exceção da palavra achar, as demais se referem as várias tentativas de nomeação de duas ações: uma dirigida para a própria perspectiva e outra dirigida à perspectiva do cônjuge, a qual é a mais enfatizada durante a conversação. Sendo tal variabilidade de uso um indício de que diferentes perspectivas são postas pelos interlocutores e se desenvolvem ajustes lexicais que buscam diminuir a instabilidade dos objetos do discurso ao longo de uma

conversação, traçando um caminho (canalização) que liga diferentes denominações aproximadas. Quanto mais instável é o objeto de discurso, mais se buscarão alternativas léxicas para o seu processo de referenciação, as quais não são simples modos de caracterizar o mesmo objeto, mas de destacar e atrair atenção para diferentes aspectos e possibilidades deste.

Em relação às assimetrias entre os interlocutores, estas surgem não apenas no uso dos termos, mas também na frequência em que estes aparecem no discurso, caso em que predominam as caracterizações do pesquisador. Tanto no uso quanto na frequência as palavras ditas remetem a diferentes posições, papéis sociais e ideologias, indicando que não são neutras nem de igual acesso para todos os interlocutores. O que, por seu turno, produz uma certa tensão e disputa tanto em relação a palavra com que se diz de si ou do outro quanto em relação a palavra com que se é dito pelo outro. Podemos ver que tanto as diferenças, as assimetrias, a tensão e a imposição, fazem parte da produção e estabelecimento da intersubjetividade, a qual não está previamente estabelecida, nem tem como objetivo os sentidos e significados harmônicos.

O recorte de conversação analisado serve para demonstrar que as posições e perspectivas de todos os participantes desta interação são elaboradas ao longo do processo de construção do objeto discursivo. O uso de dêiticos para situar as falas dos participantes entre si ou as respostas dadas ao questionário parece ser bastante ilustrativo deste processo de construção e diferenciação das perspectivas dos participantes. Juntamente com isso, os termos que cada participante utiliza para caracterizar o objeto discursivo servem para demonstrar que apesar de algumas aproximações em direção ao objeto, as perspectivas construídas intersubjetivamente na conversação não são inteiramente coincidentes. O quadro abaixo serve para dar uma noção panorâmica de como os dêiticos foram utilizados pelos participantes da conversação para situar as diferentes perspectivas tanto das falas, quanto das respostas ao

questionário:

Quadro 2: Uso de dêiticos pelos participantes para situar suas diferentes perspectivas.

Gestos e Registros	Linha
Falas em que o pesquisador aponta para si mesmo para se referir às respostas dos participantes	08: J para se referir ao casal: “vocês” 11: J para se referir ao casal: “vocês” 14: J para se referir ao casal: “vocês mesmos” 37: J para se referir indistintamente a qualquer dos cônjuges: “o meu” 04: J para se referir a R: “dele” 63-64: J referindo-se a L: “eu”, “mim”, “me”
Falas em que apontam para uma direção contrária a si buscando situar uma referência do outro	39: R: “do outro” 43: R: “outro” 46 e 47: R: “eu joguei pra ela e ela jogou pra mim” 13: J aponta na direção do casal: “o outro”
Gestos que indicam disparidades nas respostas	106: J choca os dedos de uma mão contra os da outra: “não coincide” 107: R junta e separa os braços em movimento semi-circular: “uma coisa assim” 108: R junta e separa os braços em movimento semi-circular: “uma coisa assim”
Uso do registro para situar as falas	20: R olha para as respostas 21: J aponta para as respostas 55 e 57: R leva a mão para o papel e bate nas folhas 67: L coloca a mão no papel 67: L, R e J dirigem o olhar para o papel 97-98: J aponta para o papel: “aqui”
Uso do indicador ou da mão junto com o olhar para situar sobre quem/o que está falando	06: J para cada um dos cônjuges: “um ao outro” 23: J para R: “tu”
Uso do indicador ou da mão para situar sobre quem está falando	07: J aponta para R: “tu” 26: J para R: “tu” 65: J para R: ele 85: J para R enfaticamente: “dele” 23: J para L: “ela” 25 e 26: J para L: “ela” e “dela” 45: R para L: “dela” 75: R para L: “dela” 24: J para R e L: “Um e outro” 45: R para si mesmo: “minha”

	59: R para si mesmo: “de si” 74: R para si mesmo: “a minha, a minha”
Uso do olhar para situar sobre quem está falando	02: J olha para L 19: R olha para J 60 a 62: R e J dirigem seus olhares para L
Movimento com a cabeça	14: aprovação: “eu sei”
Desenhos com as mãos	35: J circular: “fronteira” 36: J circular: “mais amplas e mais estreitas” 63: J circular: “uma coisa ampla”

Por fim, desejamos enfatizar que a intersubjetividade, o objeto de discurso e os sentidos produzidos para tais objetos pelos participantes da conversação são estabelecidos durante a interação. O fluxo das ações sofre várias mudanças e ajustes de direção através das diferentes inter-regulações e participações dos interlocutores, permitindo-lhes chegarem a um acordo limitado e provisório a respeito dos sentidos produzidos pela pergunta e pelas respostas dos participantes.

Como ilustra todo este recorte de conversação, a pergunta do questionário e as respostas dos participantes estão submetidas ao caráter indeterminístico do sistema sógnico, permitindo aos participantes da interação produzirem sentidos públicos que não coincidiam inteiramente com os sentidos individualmente produzidos para as perguntas e respostas. Mais que um ponto de chegada, a pergunta do questionário e as respostas dadas pelos participantes funcionam como ponto de partida para uma co-produção pública e inter-regulada de sentidos.

Esta produção de sentidos depende do sistema sógnico e de várias dimensões relacionadas tanto aos aspectos históricos da interação do pesquisador com os participantes (institucional, cultural, interpessoal e pessoal) quanto às configurações contextuais locais – diretamente enfatizadas nesta análise - nas quais arranjos específicos dos campos semióticos –

nesta caso, relacionados à fala, aos gestos e ao uso de registros – são organizados para dar suporte e continuidade ao fluxo das ações.

É possível situar minimamente a importância dos aspectos históricos no desenvolvimentos das interações dos participantes. Do ponto de vista cultural, mesmo para os não diretamente envolvidos com o discurso da ciência, há uma série de mídias e comunicações que validam e valorizam tal discurso na sociedade, como as mídias televisivas, por exemplo. Em relação ao aspecto institucional, pode-se pensar que pessoas com formação superior – como é o caso de um dos participantes - também têm algum tipo de contato com discursos que validam e valorizam o papel de instituições de formação e pesquisa aqui no Brasil, como as universidades federais. No aspecto interpessoal, é relevante o fato do pesquisador ter se identificado como tal, afirmar que tem o suporte de uma universidade federal em sua investigação, utilizar recursos e artefatos “científicos” durante as várias interações que teve com os participantes. Em suma, os discursos sobre a ciência, as instituições de pesquisa e o próprio sujeito que pesquisa, também canalizam, suportam e regulam as ações e interações entre os participantes. Formando potencialmente tanto a dimensão histórica do contexto quanto a parte “mais estável” e socializada da produção de sentidos, a qual talvez fosse possível alinhar com o Vygotsky denomina de significado.

A situação interacional vivenciada localmente e no aqui-e-agora pelos interlocutores em que se desenvolvem as configurações contextuais específicas tem também grande relevância na construção e transformação do contexto, como vimos durante toda a análise. E os sentidos efetivamente produzidos tanto para a pergunta do questionário quanto para as respostas dos participantes, emergem intersubjetivamente desta atualização do sistema signo dentro deste contexto específico.

4.2 Dinossauros e a dificuldade de falar sobre as coisas que se tornam óbvias

Neste episódio os participantes comentam um vídeo em que seu filho e o pesquisador estão “brincando” com dez bonecos de dinossauro, dois bonecos de soldados de corpos articuláveis e dois carrinhos que imitam *jipes* militares. Parte destes brinquedos foi trazida pelo pesquisador e os demais pertenciam à criança.

Este formato do experimento foi organizado a partir de algumas observações de regularidades e rotinas na dinâmica familiar dos participantes durante o levantamento etnográfico. A principal delas é que muito freqüentemente surgem atividades relacionadas à temática dinossauros nas conversas do filho com os pais, envolvendo filmes, desenhos animados, brinquedos, brincadeiras, atividades escolares e pesquisas em *sites* da internet.

A criança apresentou grande curiosidade sobre o funcionamento destes animais, seus modos de vida, suas classificações (carnívoros/herbívoros, terrestres/aquáticos/ voadores, lentos/velozes, fracos/fortes), possui inclusive pequenos vídeos e livros didáticos dos quais memorizou várias partes, nas quais aparecem indicações sobre modos de vida, tamanho, tipo de alimentação, parentesco e uma série de outras características sobre algumas espécies de dinossauros. Os pais, por sua vez, costumavam comentar entre si e com o pesquisador as novas descobertas da criança sobre esses animais, as falas da criança a respeito, novas características dos animais memorizadas pela criança e, algumas vezes, assistir filmes ou desenhos animados com ou sobre dinossauros junto com o filho. Tanto a criança quanto os pais comentaram com o pesquisador o interesse do filho por dinossauros diversas vezes durante as sessões de levantamento etnográfico.

Ao longo do período de observação constatamos que a criança costumava brincar

sozinha ou acompanhada de uma outra criança (vizinha de residência) que também tinha muito interesse, informações e brinquedos relacionados aos dinossauros. Outra característica observada é que, ao brincar sozinha, a criança costumava criar pequenas histórias envolvendo “guerras” entre dinossauros ou entre humanos e dinossauros, tais histórias não costumavam aparecer nos discursos dos pais, nem foram comentadas com o pesquisador por nenhum dos pais durante a observação.

Para montagem do experimento, decidimos mesclar algumas atividades regulares da criança que emergiam como tópicos conversacionais nos discursos dos pais - brincar com bonecos de dinossauros, soldados e carrinhos militares, falar sobre filmes de dinossauro – com uma atividade nova (especialmente do ponto de vista dos pais, ou seja, que não apareceu em seus discursos durante o levantamento etnográfico). Neste caso, propusemos à criança que fosse criada uma história sobre dinossauros com o auxílio do pesquisador.

Na realização do experimento propriamente dito, o pesquisador registrou em áudio e vídeo sua tentativa de, juntamente com a criança, mesclar as atividades regulares com a criação de uma história. Ao longo da atividade a criança foi solicitada várias vezes a falar sobre o que sabia a respeito dos dinossauros (nome e classificações), a falar sobre filmes que assistiu e a criar uma história com os bonecos disponíveis (dinossauros, soldados e jipes militares). Ao longo da conversa a criança falou bastante sobre um filme ao qual chamou de “Parque dos Dinossauros II” e disse que, mesmo ainda não o tendo assistido, já sabia a “história”. O pesquisador algumas vezes pediu à criança que utilizasse a “história” desse filme para compor uma história dela própria sobre os dinossauros.

O objetivo inicial da análise a seguir é destacar como as falas dos participantes estão orientadas para a novidade e para a construção de perspectivas públicas sobre um objeto de discurso. Simultaneamente, analisamos como os participantes assumem os discursos e

práticas anteriores sobre a relação da criança com o tema dinossauros como se já tivessem se tornado *óbvias e compartilhadas* na relação. A análise deste padrão discursivo permite visualizar como são produzidas versões muito vagas sobre o estado das coisas, as quais vão sendo reformuladas ao longo da conversação. Neste caso, aparentemente, tais reformulações são orientadas também para atender uma demanda externa (do pesquisador, o qual solicitara a um dos cônjuges que contasse para o outro o que havia assistido no vídeo) além da demanda conversacional do próprio casal.

Antes deste episódio, solicitamos que R (o esposo) assistisse o vídeo em que seu filho (C) e o pesquisador (J) brincam juntos. Depois foi-lhe pedido que contasse o vídeo para L (sua esposa) da maneira que melhor lhe conviesse e foi-lhe dito que estava livre para dispor do tempo que achasse necessário. Após tais instruções, os participantes foram deixados a sós, sentados num sofá de dois lugares na sala de sua casa. Antes de iniciarem suas falas sobre o vídeo em questão, viraram-se de lado para orientarem seus posicionamentos corporais parcialmente na direção um do outro. R segurou em sua mão o aparelho de *mp3-player* – utilizado pelo pesquisador para gravar a conversação – que fora posicionado entre eles e ficou observando-o por alguns instantes. L olhou para o aparelho nas mãos de R e depois iniciou a conversação abaixo. O protocolo de transcrição completo encontra-se disponível no anexo III.

01	L: vai, neguim. ₁	1. L sorri na direção de R.
02	R: não. Ele::: é::: com os brinquedos, os	2. pausa de curta duração.
03	dinossauros, e::: que ele deu a C. ₂ Ele ₃	3. R dirige o olhar para L e faz movimentos
04	brinca com C, né? faz toda uma	circulares e convergentes com as mãos
05	brincadeira ₃ . E, ao mesmo tempo:::,	como se estivesse delimitando um

06	puxa muito por ele, né? Pra que ele	espaço.
07	venha a inventar::: 4a histó/ histórias, ⁴	4. R e L entreolham-se e sorriem.
08	né? com, com esses dinossauros. Aí C	
09	vai falar dos filmes que ele assistiu, né?	
10	Muitos filmes <i>lá</i> que ele assistiu. A::: E	
11	ele começa::: então, J começa a	
12	perguntar muito pra ⁵ ele. Como é que	5. L acompanha com o olhar as falas e os
13	se passa esse filme ⁵ e::: puxa muito por	movimentos de R.
14	ele pra que ele crie uma história, né? É	
15	baseado no::: E pergunta o nome dos	
16	dinossauros tudim, né? E C sai dizendo	
17	um por um. Tem deles que::: E tem	
18	deles que ele num sabe. Num conhece o	
19	nome de todos, né? Aí é basicamente	
20	isso.	

De modo interessante a fala de R (l. 02) se inicia destacando uma informação comum para ambos: os bonecos de dinossauro com que o pesquisador havia presenteado a criança. Nesta primeira parte da fala de R muitos elementos são tomados como compartilhados com L, não sendo lhes dada nenhuma direção específica ou apenas direções muito vagas que não permitem situar apenas na fala (aqui e agora) o sentido que está sendo produzido para o evento. Quando se refere à brincadeira, R não situa para L o tipo de brincadeira, a única informação que traz é que os brinquedos são os dinossauros. Informa que o pesquisador pede para a criança contar histórias sobre dinossauros, mas não dá detalhes sobre que tipo de

história, ou se há alguma instrução ou solicitação do pesquisador a respeito de uma história em específico. Ao falar dos filmes, refere-se a quantidade (“muitos”), mas não diz quais são. A direção mais explícita sobre o evento ocorre a partir da linha 15, quando R situa L sobre um tipo de pergunta (nomes dos dinossauros) feita pelo pesquisador e as repostas do filho. Nas linhas 19 e 20, R dá por encerrada a sua primeira versão do evento: “Aí basicamente é isso”. L em todo o tempo apenas acompanha atentamente com o olhar as falas de R e os gestos circulares e convergentes que ele faz com as mãos. Às vezes sorri para R.

Alguns aspectos são muito interessantes neste recorte de fala. O primeiro deles é o uso da expressão “né?”, linhas 04, 06, 08, 09, 14, 16 e 19. Apesar de sabermos que essa é uma expressão de marcação da fala que imprime um certo ritmo ao seu fluxo e que é característica da cultura nordestina; acreditamos que o “né?” funciona também como um recurso interacional que possibilita à outra participante da conversação abrir um turno caso queira fazer algum comentário, pergunta ou complementação da conversação. O uso recorrente desta expressão, pressupõe que R - que está na posição de falante “autorizado”, visto que lhe foi solicitado que “contasse” a história para L – atua na conversação com movimentos cooperativos em relação a L, de certa maneira solicitando a sua confirmação ou intervenção através do uso do “né?”.

Um outro aspecto indica a tentativa de R de encontrar um léxico “adequado” para “narrar” o evento para L. Nas expressões das linhas 07 e 14-15, há substituições de palavras na fala que indicam certas tensões no processo de produção de sentidos. Nas expressões “a histó/histórias” e “É baseado no::: E pergunta o”, as substituições não são aleatórias, elas apontam para um não alinhamento entre as palavras e as coisas que se deseja construir com elas. R está trabalhando ativamente na constituição/atualização de um objeto discursivo comum. Os prolongamentos de vogais (l. 02, 03, 05, 07, 10, 11, 13, 15 e 17) e as repetições de palavras (l.

08 e 17-18) parecem indicar esta mesma direção, R procura palavras que possam facilitar a caracterização do objeto. Os olhares e a atenção com que L escuta as falas de R, juntamente com os sorrisos formam a dimensão da escuta ativa, e indicam sua participação na produção da fala de R.

Logo após, R prossegue em sua fala, dando início ao que identificamos como a segunda versão para o evento.

21	R: Sei que é::: ele puxa muito assim por	R e L estão com os olhares voltados um
22	ele, pra que ele venha a::: a fazer, é::: a	para o outro.
23	criar histórias. 6Pergunta quais são os	6. R faz movimentos circulares com a mão
24	dinossauros carnívoros, os que são	esquerda, e depois passa a realizá-los da
25	herbívoros. Se os herbívoros são mais	frente para trás com todo o braço, como que
26	fortes ou mais fracos do que os	polarizando a diferença entre carnívoros e
27	carnívoros, do que os herbívoros.6 E	herbívoros.
28	assim vai se passando o desenrolar, né?	
29	da história dele com, com J, né?7	7. R faz um movimento com a cabeça e olha para L, indicando que concluiu sua fala. L olha para R, sorri e vira a cabeça em direção ao ombro. R faz uma longa pausa em seguida.

Esta fala de R (l. 21-29) explicita para L mais um conteúdo do vídeo em questão: as perguntas do pesquisador a C sobre dinossauros herbívoros e carnívoros e sua comparação entre fracos e fortes. Com a fala “E assim vai se passando o desenrolar da história dele com J” (l. 27-29), R parece querer indicar o fluxo do evento, sua direção, como se L desse conta de

completar o que falta no discurso. Após, através do olhar e de um gesto com a cabeça, dá a entender que a “narração” terminou, que não sente mais necessidade de explicitar nada para a esposa. Segue-se uma longa pausa, em que R parece esperar que L assuma o próximo turno.

Neste segundo episódio, há uma redução considerável dos prolongamentos de vogais (linhas 22 e 23) que só aparecem três vezes e no início da fala, quando R está retomando a fala das linhas 05, 06 e 07. Esta retomada, que indica uma certa ênfase por parte de R na solicitação que o pesquisador faz a C para contar história, coincide com o elemento da novidade que planejamos inserir na brincadeira realizada com a criança. Notemos como há uma tentativa de R de criar uma variabilidade para esta ação solicitada pelo pesquisador. Na linha 07, R usa o verbo inventar; já nas linhas 21 e 22, utiliza respectivamente os verbos fazer e criar, empregando diferentes caracterizações da ação para um mesmo objeto. O que indica tanto uma tentativa de enriquecer o sentido do que está chamando “criar histórias”, quanto de encontrar uma palavra adequada para estabilizar a referência a esta ação específica.

Em seguida, num fluxo de fala contínuo (sem prolongamento, correções ou marcações), R explicita outra classe de perguntas para L. Nas linhas 15-18, a ênfase da fala de R está nas perguntas do pesquisador sobre os nomes dos dinossauros. Nas linhas 23-27, R ressalta, inclusive com gestos (movimentando o braço para frente e para trás com a mão formando um ângulo de noventa graus, como se atribuisse pólos opostos às classes), perguntas do pesquisador sobre as classificações (herbívoros/carnívoros, fortes/fracos) que colocam os dinossauros em pólos opostos. Como dissemos inicialmente, as referências as classificações costumam ser freqüentes nas dinâmicas interacionais dos pais com a criança quando estão tratando do tema “dinossauros”. Talvez a razão de R apresentar um fluxo de fala contínuo, esteja neste ponto, estas classificações já se apresentam como regulares nas práticas conversacionais da família.

Nas linhas 28 e 29, a expressão “né?” reaparece duas vezes, parecendo indicar a intenção de R de que sejam alternadas as posições entre falante e ouvinte e de que L assuma o próximo turno. Este movimento no discurso de R (“E assim vai se passando o desenrolar, né? da história dele com, com J, né?”), somado ao seu gesto com a cabeça, indica que R tem dificuldade de encontrar elementos novos para acrescentar ao discurso. L ao olhar para R, sorrir e virar a cabeça na direção do ombro direito, indica que não vai aceitar a passagem do turno de fala, mas que percebe o desconforto de R para encontrar possíveis novidades.

30	R: 8Que mais:::~? Que mais que eu poderia	8. R muda a direção do olhar, ajusta os óculos com a mão esquerda, eleva as sobrancelhas e coça longamente a ponta do nariz com a mão. L sorri com pouco entusiasmo, passa a mão no cabelo, muda o direcionamento das costas no sofá, suspira, apoiando o braço direito na parte superior do assento, segura o aparelho de <i>mp3-player</i> e dirige o olhar para o aparelho.
31	dizê:::~?8	
32	Pergunta pelos filmes, né? Como eu já	
33	disse, né? É::: basicamente:::,	9. Segue-se uma longa pausa.
34	basicamente isso, né?9	

R parece procurar sem sucesso elementos novos para incluir na conversação, tem muita dificuldade de encontrá-los. As falas das linhas 30-31, mostram tanto sua dificuldade de

encontrar quanto sua procura ativa por algum novo elemento (“que mais:::::”? que mais que eu poderia dizer:::::”). Além desta enfática repetição da expressão “que mais”, há um prolongamento das vogais maior que os anteriores. A mudança na direção do olhar, o ajuste dos óculos, o elevar das sobrancelhas e o coçar longamente a ponta do nariz com a mão, são indícios adicionais para sua dificuldade de continuar o diálogo através da inserção de novidades que contribuam para o desenvolvimento de caracterizações do objeto discursivo.

As reações não verbais de L acompanham as de R e sinalizam uma tensão e certa impaciência com a pausa no diálogo (sorriso com pouco entusiasmo, mudança de direcionamento corporal e suspiro, desvio do olhar para um outro objeto). Mais uma vez L parece não querer assumir o turno, indicando possivelmente que não deseja acrescentar nada ao que foi dito.

R volta a reassumir o turno (l. 32) e retoma o que havia falado anteriormente (l. 11-13), sem nenhum detalhe novo, como tentando preencher um espaço vazio na conversação. Em seguida, marca o fato de estar apenas retomando o que já foi dito (“como eu já disse”). Desta vez, entretanto o objetivo não é mais a novidade e sim uma forma de tentar lidar com o “clima” de tensão e desconforto pela ausência de novas caracterizações do objeto.

Nas linhas 33-34, novamente R tenta encerrar a “narração” (É:::: basicamente::::, basicamente isso, né?). Aparecem a repetição de palavras, o prolongamento maior das vogais. E reaparecem as marcações com o “né?”, mas aparentam não ser uma abertura para a possibilidade de L assumir o turno e sim uma estratégia de prolongamento da fala.

35	R: Ele tenta::: ₁₀ puxar muito por ele. Ele	10. L segura e olha para o aparelho de <i>mp3</i> -
36	inventar assim uma, uma história. Com	<i>player</i> .

37	os dinossauros, né? ₁₀ É::: o ₁₁ filme é, é	11. R faz um movimento com os braços e
38	baseado na brincadeira lá ₁₁ e o que ele tá	forma um círculo com as duas mãos.
39	₁₂ querendo observar::: que C, né? É:::	12. R repete o gesto de 11 e L desvia o olhar
40	pra que ele venha a::: a::: fa/ realizar	e dá um longo bocejo.
41	essas coisas, né? ₁₂ E o mais::: ₁₃	13. L olha para o <i>mp3-player</i> e depois dirige seu olhar para R, mas continua manuseando o <i>mp3-player</i>). R move a mão esquerda mostrando a palma como que indicando que não tem mais a acrescentar.

R volta a falar na solicitação do pesquisador para que L “*invente*” uma história com os dinossauros, mas desta vez caracteriza a ação do pesquisador como uma tentativa (“ele tenta::: puxar muito por ele”), indicando talvez que não reconhece o sucesso da ação do pesquisador. Entretanto, nesta fala R faz referências ao vídeo utilizado como base para a narração (“o filme é baseado na brincadeira”), o que é uma retomada das falas das linhas 03, 04 e 05, com a inserção do nome “filme”, ou seja, estabelece maior especificidade à caracterização. Trata também de uma possível intenção do pesquisador (observar a criança realizar coisas) a qual parece não estar muito explícita para R, visto que sua fala torna-se reticente e demonstra hesitação sobre o verbo mais adequado para falar do tipo de ação do pesquisador (“fa/ realizar”). No final, parece indicar que não tem mais nada a acrescentar, tanto por deixar uma fala inacabada (“o mais:::”) quanto pelo movimento de mover o braço para frente e deixar a palma da mão à mostra. O interesse de L pela fala de R parece diminuir, visto que começa a desviar sua atenção para o aparelho de *mp3-player* e manuseá-lo, depois dá um longo bocejo. Apesar disso, L assume o turno com um comentário sobre o interesse do

filho sobre dinossauros, como segue:

42	L: mas ¹⁴ também C gosta muito de	14. Orientam os olhares um para o outro.
43	dinossauro, né?	
44	R: gosta. Bom, ele já tem essa facilidade.	
45	[Ele gosta muito de dinossauros...]	
46	[L: se empolga com os dinossauros.]	
47	R: ele é, ele é muito. Sempre gostou de	
48	histórias de dinossauros. Aí::: acertou	
49	na brincadeira deles. ¹⁴	

Nas falas acima (l. 42-49), L e R confirmam o interesse do filho por dinossauros como parte da história de vida da criança, indicada pela expressões (gosta muito, tem essa facilidade, se empolga, sempre gostou de histórias), aqui é como se estivessem confirmando um para o outro que há uma continuidade entre os interesses da criança e a brincadeira proposta pelo pesquisador. E, ao mesmo tempo, uma confirmação da adequação da brincadeira. Este recorte forma um discurso que une o que está sendo construído intersubjetivamente sobre o vídeo e o interesse e história de vida da criança em relação aos dinossauros. R prossegue com sua fala na linha 50, tentando voltar à “narrativa” do vídeo, desta vez com um elemento novo.

50	R: Sei que eles brincam. Brincam e ao	
51	mesmo tempo J vai fazendo muitas	
52	perguntas. Ao ponto que ele diz assim:	

53	“J, num quer brincar, não? ¹⁵ Num brinca	15. Riem ao mesmo tempo
54	não é? ¹⁵ ¹⁶ Tu só faz perguntar?” Deixa	16. Dirigem os olhares um para o outro
55	que ele num sabe sobre o fator da	
56	pesquisa dele, né? ¹⁶ Mas é basicamente	
57	isso, né? Basicamente::: ¹⁷ são estas	17. L dá um toque rápido e discreto no
58	coisas que se passam ¹⁷ no desenrolar da,	braço de R e lhe dirige um olhar como que
59	da::: do filme, né? A brincadeira deles,	pedindo para encerrarem a conversação
60	né? J, procurando saber o que ele	
61	conhece dos dinossauros. Filmes que ele	
62	já assistiu. E buscando com que ele	
63	faça, crie uma história, né? ¹⁸ Se ele sabe	18. L balança o mp3-player e olha para o
64	o nome dos dinossauros. ¹⁸ Se ele sabe	chão.
65	diferenciar...	
66	L: e num é difícil pra ele.	
67	R: num é difícil porque ele já tem assim:::	
68	Ele gosta, já assistiu muitos filmes. E se	
69	ele sabe diferenciar os carnívoros dos	
70	herbívoros. Quais são os mais fortes,	
71	por que? Tudo e::: E pergunta se tem	
72	peessoas no filme, né? que ele assistiu.	
73	Ele fala até do amigo dele, D. Também	
74	outro que gosta muito. Gosta muito de	
75	dinossauro, né? É basicamente isso.	

Aparece um novo elemento no diálogo, R explicita um posicionamento de C frente às perguntas do pesquisador durante a brincadeira (“J, num quer brincar, não? Num brinca não é? Tu só faz perguntar?”) e produz sentido para esta fala do filho, dizendo que este ignora os objetivos acadêmicos da brincadeira do pesquisador. L dirige o olhar para R e começa a rir da fala que R “reproduz” de C. Em seguida retoma mais uma vez as falas anteriores, tentando fazer uma certa síntese (“mas basicamente é isso”) que inclui a brincadeira, a criação de história e as perguntas do pesquisador sobre os nomes dos dinossauros (l. 56 a 65). E destaca o interesse e facilidade do filho sobre temas relacionados aos dinossauros. R confirma a fala de L e retoma a síntese que vinha construindo em sua fala anterior (l. 67-71), passando a incluir dois elementos novos, a pergunta do pesquisador sobre a existência de pessoas no filme (l. 71-72) e o comentário de C que inclui uma outra criança que também tem muito interesse por dinossauros, aqui identificado com a letra D. Novamente aparece a expressão de fechamento da fala (“é basicamente isso”).

Nesta sequência, o toque e os gestos de L para com R formam a parte mais relevante, pois indicam que não há mais interesse da parte deles de continuar a conversação e que estão apenas cumprindo a “tarefa” solicitada pelo pesquisador de “narrar” o vídeo. Apesar de R trazer elementos novos, o contexto relevante para as falas muda inteiramente de foco.

76	L: se tivesse chamado o D ₁₉ .	19. L fixa o olhar no chão e levanta os pés.
77	R: pronto. Aí é que D ia dar aula mesmo,	
78	né?	
79	L: uma festa.	
80	R: a festa tinha sido completa.	
81	L: e o filme só se resume a isso?	

82	R: só::: bom... é por isso que eu disse que	
83	seria pouca coisa, assim dependendo do	
84	que ele::: né? É, mas ele disse que	
85	ficasse a vontade. Podia ser pouco	
86	tempo, num tinha problema, né? E você	
87	tá dizendo que só se resume a isso. Mas	
88	são muitas coisas. Muitas etapas assim	
89	que J procura, né? Faz umas casinhas lá	
90	pra prender, prender os dinossauros, né?	
91	Num deixar os dinossauros sair. Aí C	
92	diz que o raptor pula, né? ₂₀ O raptor ₂₀ é	20. L sorri.
93	um tipo de dinossauro que tem lá. Vai	
94	pular ₃ aí vai sair da jaula. Acho que ₂₁ é	21. L boceja demoradamente.
95	ele se lembrando do filme que assistiu,	
96	né? E::: e é basicamente isso.	
97	L: é::: ₂₂	22. R toca no joelho de L e sussurra para que ela vá chamar o pesquisador. Ambos sorriem e L levanta-se e sai.

Gostaríamos de chamar atenção para a fala de L (l. 81) em que pergunta a R: “E o filme se resume só a isso?”, demonstrando que há poucas novidades em relação à matriz discursivo-interacional do casal sobre as brincadeiras do filho relacionadas aos dinossauros. Ao invés de inserir novidades sobre o vídeo, R tenta se justificar utilizando a instrução dada pelo pesquisador como desculpa para o reduzido tempo utilizado por ele para narrar o evento.

Em seguida, retoma conteúdos comumente vistos nas brincadeiras do filho que apareceram no vídeo e solicita a L que chame o pesquisador, ou seja, encerra a narrativa.

No quadro abaixo apresentamos as tentativas de fechamento da narração por parte de R e L, o que aparentemente demonstram a dificuldade de criar novas caracterizações para o objeto discursivo:

Quadro 3: Indicações de tentativas de encerramento das caracterizações do objeto de discurso.

Indicações verbais	Indicações gestuais
l. 19-20 R: Aí é basicamente isso.	
l. 27-29 R: E assim vai se passando o desenrolar, né? da história dele com, com J, né?	l. 29 R faz um movimento com a cabeça e olha para L, indicando que concluiu sua fala. L olha para R, sorri e vira a cabeça em direção ao ombro. R faz uma longa pausa em seguida.
l. 33-34 R: É::: basicamente:::, basicamente isso, né?	
l. 39-41 R: É::: pra que ele venha a::: a::: fa/ realizar essas coisas, né? ₁₂ E o mais:::13	l. 41 R move a mão esquerda mostrando a palma como que indicando que não tem mais a acrescentar
l. 56-59 R: Mas é basicamente isso, né? Basicamente:::17 são estas coisas que se passam17 no desenrolar da, da::: do filme, né?	l. 57-58 L dá um toque rápido e discreto no braço de R e lhe dirige um olhar como que pedindo para encerrarem a conversação
l. 75 R: É basicamente isso.	
	l. 97 R toca no joelho de L e sussurra para que ela vá chamar o pesquisador. Ambos sorriem e L levanta-se e sai.

O que desejamos demonstrar com esta análise foi como os processos interativos e

comunicacionais encontram-se orientados em direção aos aspectos novos emergentes na caracterização e atualização dos objetos discursivos. Dentro de relações históricas desenvolvem-se canalizações semióticas e intersubjetivas que permitem regular o que pode ou não ser dito numa conversação. Neste caso, as caracterizações menos instáveis do objeto discursivo não emergem na conversação por serem tomadas como estados de coisas já estabelecidos na relação dos interlocutores entre si e com o objeto. Em outras palavras, há um contrato ou uma matriz relacional e discursiva que sustenta a regularidade do modo como se constituem as coisas no mundo e se produzem sentidos para elas. Sendo assim, aquilo que é tomado como conhecido (o óbvio) numa conversação diz muito mais de um funcionamento intersubjetivo em que as posições ego-alter-objeto se co-constituem e se transformam na relação dos interlocutores com o objeto que propriamente do objeto ou dos interlocutores isoladamente.

Estabelecendo um breve contraste com a Análise I, percebemos que na Análise II quase não aparecem turnos com explicitações, exemplos, repetições de falas e/ou ilustrações para compor o processo de caracterização do objeto discursivo. Os aspectos que são historicamente recorrentes no discurso do casal em relação a dinâmica do filho nas brincadeiras sobre dinossauros não são ressaltados na conversação. A ênfase no processo de caracterização do objeto discursivo recai sobre a solicitação do pesquisador à criança para que esta crie uma história (aspecto novo) e sobre as ações da criança em direção a esta solicitação.

4.3 Comunicações abreviadas

4.3.1 Episódio I

Este é um recorte de uma conversação entre o pesquisador (J) e L, realizada através de um ferramenta para comunicação *on-line*, denominada *MSN*. Durante uma das sessões de levantamento etnográfico, o casal sondou o pesquisador a respeito do seu uso do *MSN* e, posteriormente, o incluiu em seu grupo de contatos para comunicação. Esporadicamente, L ou R, conversaram com o pesquisador através deste recurso. O recorte abaixo faz parte de uma destas conversações na qual L e o pesquisador buscavam confirmar o horário de visita à casa do casal para o levantamento etnográfico. O tópico abordado na transcrição foi a notícia da gravidez de L. O recorte corresponde à primeira parte da conversa que foi iniciada pelo pesquisador. O qual ficara sabendo da gravidez de L através de R (marido de L) numa das sessões em que acompanhava o filho do casal brincando em casa.

01	J: oi,
02	L: tudo bom?
03	J: tudo. Parabéns, fiquei sabendo
04	L: oxe! quem disse?
05	J: as notícias correm
06	L: eita, é pq eu quase num disse ainda
07	J: pois é, quase
08	L: já sei!
09	J: lembrou, né?
10	L: só podia ser mesmo. Já vai com 8 semanas
11	J: que bom, fico feliz por vc's
12	L: obg!

Na linha 03, a fala de J estabelece o contexto para a comunicação, ao propor uma espécie *frame* para o entendimento da fala através de uma congratulação (“parabéns”). Por outro lado, esta é uma fala predicativa, ou seja, não explicita o motivo (ou sujeito psicológico, como o chama Vygotsky) da congratulação, apenas afirma ter tomado conhecimento de sua existência (“fiquei sabendo”).

Na linha 04, a resposta de L, indica surpresa (oxe!) e um potencial entendimento sobre o que está sendo tratado na fala anterior de J e, ao mesmo tempo, aponta para uma tentativa de explicitação da ação indicada na fala de J (“fiquei sabendo”). Quando L fala “quem disse?” produz um sentido específico para a fala do pesquisador (l. 03) frente à indeterminação do sistema sógnico e a outros sentidos potenciais (polissemia) para o turno de J. Por exemplo, L poderia perguntar a J: “parabéns pelo que?”. Caso esta fosse a resposta ao turno de J, o desenvolvimento da conversação em curso seria inteiramente alterado, indicando a necessidade de uma explicitação do objeto discursivo para que se realizasse um outro contrato de complementaridade entre os participantes da comunicação. No turno de L (“quem disse?”), a participante está considerando que o evento em questão tornou-se público para J e que deseja saber quem o publicou. É importante notar que, apesar de parecer tomar o evento como conhecido, existe uma tensão na resposta de L, a fala parece indicar a necessidade de confirmação do sentido que está sendo produzido e do objeto de discurso tomado como comum para ambos.

A linha 05, indica um posicionamento evasivo por parte de J (“as notícias correm”) que parece servir para a manutenção da incerteza e da tensão comunicativa em relação à solicitação de L. “As notícias correm” não atende a solicitação de explicitação de L. Na linha 06, L diante da manutenção da ambigüidade na fala de J, reduz as possibilidades de sentidos potenciais ao afirmar que aquele conhecimento foi tornado público para poucas pessoas (“eita,

é pq eu quase num disse ainda”). Na linha 07, J confirma e enfatiza a direção dada por L no turno anterior (pois é, quase). Indicando que havia tido acesso ao que *quase* não fora noticiado.

As linhas 08, 09 e 10 são a atualização do sentido, do objeto discursivo e do estabelecimento de um contrato de complementaridade. Na linha 08, L indica que consegue acessar quem havia comunicado o evento ao pesquisador (“Já sei!”) e, ao mesmo tempo, confirma o sentido produzido nos turnos anteriores. Na linha 09, J confirma a direção dada pela fala de L na linha 08 (“J: lembrou, né?”) referindo-se a R (esposo de L). A fala de L na linha 10, sinaliza a redução da ambigüidade (“só podia ser mesmo. Já vai com oito semanas”). R (o marido) ou C (o filho) eram as únicas pessoas que poderiam contar da gravidez de L para J. L sabia que J estivera em sua casa pela manhã com R e L, fazendo o levantamento etnográfico. A outra parte da comunicação, mesmo sendo predicativa, delimita ainda mais o sentido e a caracterização do objeto de discurso (“já vai com 8 semanas”).

De modo panorâmico, este recorte de conversação torna-se interessante por apresentar algumas variações em relação as análises I e II, sendo a principal delas a substituição da interação face-a-face, por uma interação inteiramente mediada por artefatos tecnológicos - no caso um computador e um programa que permitiu a conversação por meio de registros. Tal particularidade deste recorte de conversação limita parcial ou totalmente o acesso aos gestos e posicionamentos corporais, bem como o acesso à fala e suas variações (pausas, prolongamentos, reformulações, entonações, por exemplo).

Uma segunda peculiaridade deste recorte é o tipo de canalização das ações que se realiza entre os interlocutores. Diferente das análises anteriores, não parece haver uma matriz histórica intersubjetiva e discursiva diretamente orientada para o tópico da conversação (gravidez de L). E o acesso de J a esta informação se dá em uma situação em que L não está

presente - a participante sequer sabia que J tomara conhecimento de sua gravidez. Este tema não havia, até o momento da conversação, emergido nas conversas do pesquisador com a participante durante o estudo etnográfico, ou seja, não era um tema recorrente nos discursos dos participantes durante as visitas do pesquisador. Sendo assim, fica um pouco mais difícil afirmar que o tipo de conversação que se desenvolve neste recorte é devido a um padrão de produção de sentidos nas relações históricas estabelecidas entre J e L, ao menos em relação a este tópico específico.

Uma outra especificidade deste recorte é a mudança de posição do pesquisador em relação a L. Aparentemente esta é uma conversa informal que não exige de nenhuma das partes uma perícia específica para sua realização. O que, por sua vez, contribui para uma distribuição igualitária dos turnos, ou seja, tanto J quanto L se sucedem na tomada de turnos, tendo cada um apresentado seis turnos durante este recorte. O próprio programa de computador e o modo como tem sido utilizado por seus usuários, contribui para que ocorram seqüências alternadas de turnos.

Ao comparar este recorte com as análises I e II, pode-se constatar algumas diferenças. Na análise I, de um modo geral, a forma como os participantes davam conta da caracterização do objeto intersubjetivamente parecia ser mais explícita e voltada para atualizações e (re)arranjos tanto em relação ao modo como estava sendo construído o objeto, quanto em relação aos posicionamentos intersubjetivos dos interlocutores. Na análise II, a comunicação é menos explícita e orientada para os aspectos novos do processo de caracterização do objeto, especialmente aqueles que não eram recorrentes no discurso do casal e deste com o pesquisador. O que foi especificamente enfatizado na análise II diz respeito à dificuldade dos participantes de falarem explicitamente sobre um objeto que era (re)correntemente presente em suas dinâmicas discursivas e interativas. O que pareceu indicar

a existência de uma matriz relacional e discursiva que canalizava as relações ego-alter-objeto e que possuía aspectos historicamente “menos instáveis” que davam suporte ao contexto e a produção de sentidos e permitiam o casal orientar suas ações na direção dos aspectos novos (mais instáveis) emergentes na relação triádica.

Em relação ao presente recorte, podemos afirmar que a caracterização do objeto é orientada também para a novidade e que o processo de referenciação é realizado sem a necessidade de explicitação do objeto de discurso. Fala-se sobre ele de modo indireto e indeterminado. Este mesmo recorte de conversação, por exemplo, poderia ser utilizado por interlocutores para tratar de tópicos como a aprovação em um concurso, a compra de uma casa, o lançamento de um livro e uma variedade de outros tópicos que envolvessem situações de congratulação. Haveria inclusive a possibilidade dos interlocutores estarem falando de objetos de discursos inteiramente diferentes e não apenas de perspectivas diferentes a respeito de um mesmo objeto de discurso – o que caracteriza a construção intersubjetiva do objeto. Tal possibilidade foi descartada, para fins de pesquisa, após a realização de uma checagem feita pelo pesquisador durante as interações subseqüentes com os interlocutores (R e L).

Em síntese, a redução dos campos semióticos, a ausência de uma matriz discursiva e interacional diretamente relacionada ao tópico desenvolvido, a mudança de posição intersubjetiva dos interlocutores e a indeterminação dos signos utilizados poderiam comprometer tanto a emergência de um contexto quanto o próprio processo de produção de sentidos para a situação. Entretanto, os interlocutores parecem dar conta da caracterização de um objeto discursivo, estabelecendo para ele um certo estado de coisa no mundo. Este tipo de comunicação abreviada parece contradizer o que geralmente se afirma ser esperado em conversações - ser claro, evitar obscuridade e ambigüidade. Parece não estar centrado no binômio intenção-interpretação nas posições falante-ouvinte, mas no fluxo de ações

intersubjetivas, que não estão orientadas necessariamente para a certeza e vericondicionalidade das falas, ou seja, aparentemente os interlocutores dão conta da produção de sentidos para o objeto discursivo, mas não resolvem inteiramente a indeterminação dos signos.

Sem fazer referências as atividades e as práticas histórico-sociais que constituem o que podemos denominar de *frames (contextos) de congratulação* e a situação-história comum vivenciada, ainda que não simultaneamente, por L e J, esta comunicação seria quase uma coincidência incrível entre os interlocutores na caracterização do objeto. No entanto, durante a conversação, o frame de congratulação e a vivência histórica comum (acesso a publicização da gravidez de L pelo pesquisador durante a interação com R e C, por exemplo) permitem a realização da comunicação entre L e J ao promover um contexto para as suas ações (l. 03) e ao estabelecer uma direção para a produção de sentidos (como na linha 10 - L: “já vai com oito semanas”).

A seguir trataremos mais detalhadamente, com um outro exemplo, sobre o que configura o que estamos denominando de comunicações abreviadas através da análise e caracterização de seus aspectos semióticos e interacionais.

4.3.2 Episódio II

Esta é uma conversação que ocorreu entre o pesquisador e o casal participante da pesquisa. O tópico da conversação é o acerto de um encontro que havia sido solicitado pelo pesquisador para filmar o filho do casal brincando. No encontro anterior a este, o pesquisador havia checado a possibilidade de realizar um experimento em que gravaria o filho do casal brincando e pediu que sugerissem uma data. Este recorte da conversação ocorreu no final da sessão onde os participantes comentaram, junto com o pesquisador, suas respostas ao

questionário (citado na análise I). A fala de R inicia este tópico.

01	R: ei, ₁ vai dá certo ₁ ?	1. R dirige o olhar na direção de L
02	J: a gente marca aí ₂ quando vocês puderem ₂ ...	2. J dirige o olhar para L e R
03	L: ₃ Pela manhã, né? ₃	3. L fala olhando para J
04	R: ₄ eu vou ver como é que vai ficar lá ₄	4. R fala olhando para J
05	L: ₅ aí você pode pra próxima semana? ₅	5. Dirigindo o olhar para J
06	J: ₆ sim, eu tô::: assim. pra essas coisas eu tô	6 dirigindo olhar e posicionamento corporal na direção de L
07	livre ₆	
08	L: ₇ porque::: eu acho::: amanhã ₇	7. virando-se na direção de R
09	R: amanhã vai começar o curso	
10	J: aí vocês vêm e me ligam, pra num:::	
11	estressar	
12	L: amanhã eu tenho aula	
13	R: ₈ mas o meu curso é a tarde ₈	8. Virando para a direção de L
14	L: mas eu tô com um monte de coisa pra fazer.	
15	tô com/	
16	R: ah você tem seus trabalhos, né?	
17	L: ₁₀ poderia ser na terça à noite. agora eu num	10. Olhando para J
18	sei, teria que ser um dia que ele tá	
19	descansado ₁₀	
20	J: então vamo deixar pro final de semana. Tá	
21	bom então, ₁₁ valeu ₁₁ .	11. J sorri, R e L sorriem em seguida.

A fala de R dirigida a L, na linha 01, pode ser considerada uma fala ambígua pelo

menos em um aspecto: não explicita o objeto de discurso a que está se referindo, tornando-se uma fala marcadamente predicativa. Ao mesmo tempo, as falas de J e de L parecem “dar conta” da direção estabelecida na fala de R através da inserção de elementos novos. Na linha 02, a fala de J estabelece uma canalização para as falas posteriores especialmente com o termo “marca”, mas também não explicita aquilo a que se refere. L, na linha 03, sugere uma condição em relação a um período de tempo determinado (pela manhã) introduzindo uma informação nova e solicitando a confirmação de J. Por sua vez, R (l. 04) insere mais uma informação nova respondendo a J, colocando mais uma condição para a realização do encontro. O termo “lá” a que R se refere, diz respeito aos horários de folga que terá no trabalho, combinados com a sua chefia e que regulavam as disponibilidades de encontros com o pesquisador.

As falas das linhas 01, 03 e 04, apóiam-se em comunicações anteriores entre o casal e o pesquisador. Nas quais R e L haviam colocado para o pesquisador suas disponibilidades e preferências de tempo para a realização das sessões da pesquisa. As conversações realizadas em momentos anteriores, mesmo com um certo distanciamento temporal (duas sessões) serviram de contexto para a realização das falas presentes dos interlocutores, possibilitando a omissão do objeto de discurso e uma orientação para a novidade, marcadamente predicativa, orientada para as alterações e ajustes nas inter-regulações anteriores.

Na linha 05, L, ao mesmo tempo, sonda as possibilidades de J e responde a fala da linha 02. Nas linhas 06 e 07, J apresenta sua disponibilidade temporal em relação às sessões da pesquisa, dando início a um processo de negociação e regulação das possibilidades futuras das ações entre os interlocutores, gerando uma certa demanda de explicitação das ações. A fala de L (l. 08) demonstra pelos prolongamentos uma hesitação em relação a uma possibilidade (amanhã) e as explicitações que funcionam como limitações para a realização

das ações futuras (R: “vai começar o curso”; L: “eu tenho aula”). Em seguida R sugere outra possibilidade de realização do evento futuro (“mas o meu curso é a tarde”, l. 13) que parece ser descartada nos turnos de L e R seguintes (l. 14-16).

Nas linhas 18-20, L apresenta outra possibilidade de realização do encontro, junto de uma possível limitação para sua realização. Neste caso faz referência ao fato do filho - que seria filmado pelo pesquisador - estudar no turno da tarde e geralmente chegar cansado da escola. Nas linhas 21 a 22, o pesquisador sugere adiar ainda mais o encontro, de forma que se adeque as possibilidades do casal e encerra o tópico.

Em relação às comunicações abreviadas, as características principais que podem ser destacadas nesta conversação são as seguintes:

- a) o aspecto polissêmico das falas, ou seja, as falas tomadas em si mesmas sem referências contextuais podem ser consideradas indeterminadas ou ambíguas;
- b) a ausência de uma explicitação sobre qual é o objeto de discurso, denominado por Vygotsky de sujeito psicológico comum. Em nenhum momento deste recorte os interlocutores citam diretamente o objeto de discurso, ou seja, a sessão de pesquisa em suas falas;
- c) a presença de falas predicativas, que caracterizam elementos novos em relação ao objeto do discurso, neste caso relacionados às disponibilidades e impossibilidades temporais do casal;
- d) a existência de discursos e conhecimentos anteriores - que funcionam como contexto para as falas posteriores - nos quais os interlocutores se baseiam para produzir sentidos para as falas que estão sendo construídas. Talvez possamos chamar esse movimento de *invisibilidade discursiva*, destacando que apesar de não estarem visíveis, não há como pensar a continuidade e o desenvolvimento desta conversação sem fazer alguma

referência à canalização realizada pelos discursos prévios;

- e) a presença “indireta” das instituições culturais e de seus eventos que funcionam como reguladores das ações e interações dos participantes (o trabalho e o curso de R, a escola e os demais afazeres de L, a dinâmica escolar do filho do casal, a agenda do pesquisador);
- f) Redução do aspecto fônico, neste caso expressa por meio de turnos curtos e das freqüentes trocas de turnos entre os interlocutores;

Nesta conversação a aglutinação (combinação de signos para formar uma nova palavra/significado) não aparece como característica marcante. Acreditamos que a ausência de aglutinações seja devido a própria situação de pesquisa científica - que provavelmente cria expectativas também em relação ao tipo de linguagem e de léxico a serem utilizados.

A emergência destas comunicações abreviadas - e de suas características semióticas - aponta especialmente para as regularidades interacionais e discursivas que estabelecem e mantêm as posições ego-alter-objeto, dentro de práticas e atividades culturais específicas, as quais, por sua vez, se transformam e se desenvolvem historicamente.

O processo de caracterização dos objetos de discurso está submetido a uma constante atualização histórica e é inseparável de sua relação com as posições ego e alter. Assim, no caso das comunicações abreviadas, não se trata de um processo de identidade de representação de um mesmo objeto por diferentes sujeitos. Trata-se de um processo de construção intersubjetiva de um objeto discursivo e das posições ego e alter. Ainda mais explicitamente: as coisas não são coisas em si mesmas, mas estão constantemente submetidas a processos intersubjetivos de tornar-se coisas e de manter-se como coisas no mundo. As regularidades interacionais e discursivas permitem que tais coisas sejam vistas como óbvias (menos instáveis) e que suas caracterizações sejam orientadas para a novidade (maior

instabilidade), fazendo emergir o que estamos denominando de comunicações abreviadas. As quais, apesar de parecerem ambíguas e indeterminadas - ou seja, não são explícitas, omitirem o objeto discursivo, mas, ao mesmo tempo o caracterizam - são atualizações dos discursos sobre um objeto e não podem ser tomadas apenas do ponto de vista da situação (o aqui e agora), devem ser vistas também como um processo de continuidade e atualização históricas de um objeto em transformação.

Sendo assim, podemos pensar as comunicações abreviadas como regularidades e canalizações relacionais das ações que estabelecem configurações específicas nas posições ego-alter-objeto. Tais configurações se mantêm através de discursos e interações prévios que criam o contexto para a realização de ações futuras e são atualizados a cada vez que uma novidade emerge da e na tríade. Do ponto de vista intersubjetivo, as comunicações abreviadas são modos peculiares de organização da tríade ego-alter-objeto que se mantêm e se desenvolvem ao longo das interações dos componentes da tríade entre si. Do ponto de vista da relação signo-contexto-produção de sentido, o que caracteriza as comunicações abreviadas é a orientação para a novidade, que traz como marca a omissão do objeto discursivo na situação (aqui e agora) e a predicatividade - estreitamente relacionada ao processo de caracterização do objeto. Diante da omissão do objeto e da predicatividade, a produção de sentidos é possível por causa dos discursos prévios que junto à situação de fala formam as configurações contextuais para a realização das ações.

Relacionar numa investigação as comunicações abreviadas e os aspectos interacionais e semióticos da zona de desenvolvimento proximal pode, inicialmente, parecer estranho, visto que estes temas não são tratados conjuntamente na teoria sócio-histórico-cultural. Entretanto, devemos estar atentos ao fato de que aquilo que Vygotsky considerou mais alinhado com o funcionamento individual foi a fala interior, a qual tem a abreviação

como principal característica. Neste estudo apresentamos a dimensão intersubjetiva (ego-alter-objeto) e a relação signo-contexto-produção de sentidos como aspectos centrais do conceito de ZDP e sugerimos, a partir destes dois aspectos, uma possibilidade de análise e entendimento das comunicações abreviadas que emergem e se desenvolvem nas relações sociais. O que esperamos ter alcançado entre outras coisas é uma maior fundamentação para pensar as bases interacionais e semióticas do sujeito vygotskiano em suas interações com os outros e com as coisas no mundo.

5 Considerações Finais

Este trabalho discutiu, a partir da noção de zona de desenvolvimento proximal, dois aspectos que consideramos centrais para a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky: a mediação sígnica e o funcionamento interpsicológico.

Na mediação sígnica foram enfatizadas as relações signo-contexto-produção de sentidos. Sendo o signo composto por uma textura triádica e flexível formada dentro de relações dinâmicas entre aspectos não-coincidentes, que são: o aspecto sonoro da palavra – no qual diferentes sons são organizados para formar diferentes palavras e servem para estabelecer distinções entre os estados das coisas no mundo; o significado – que remete aos usos e ideologias culturais e sociais mais estabilizados das palavras dentro de comunidades de falantes; e o referente – ou às realidades as quais as palavras remetem. Nesta investigação substituímos o termo *referente* pelo termo *objeto de discurso* para enfatizar que, na nossa perspectiva, as palavras não servem para representar os estados das coisas no mundo, mas para constituí-los discursivamente. Além disso, destacamos que o signo é caracterizado por um potencial de indeterminação e que só se realiza através de seus usos concretos dentro de planos culturais, sociais, pessoais e materiais específicos. Para tratar de tais planos complementamos a noção de contexto apresentada nos trabalhos de Vygotsky, com a noção de configurações contextuais de Charles Goodwin, a qual considera, além dos aspectos históricos e culturais da atividade e da relação, os arranjos específicos desenvolvidos localmente ao longo das interações humanas a partir das combinações entre quatro campos semióticos: a fala, os gestos e posicionamentos corporais, os registros e os artefatos culturais. Abordamos a produção de sentidos destacando seu aspecto interacional e local, distanciando-a das seguintes

características: a) a fundamentação em mecanismos racionais de dedução de significados (inferências lógicas); b) a independência da situação de fala específica; c) o foco excessivo na intenção do falante; d) a centralidade na harmonia conversacional. Concebendo-a como uma forma de co-produção de direções e entendimentos que possibilitem e regulem o desenvolvimento do fluxo das ações e interações situadas nas quais os participantes estão engajados, tendo a harmonia conversacional como uma das possibilidades provisórias construídas na interação, tanto quanto o conflito e a ambigüidade.

Em relação ao funcionamento interpsicológico, que é tomado por Vygotsky como a forma social de regulação das ações, afirmamos que as investigações vygotskianas sobre este plano não haviam sido desenvolvidas suficientemente e adotamos a relação triádica ego-alter-objeto, proposta por Ivana Marcovà, como matriz de entendimento deste tipo de funcionamento humano. Assumimos um posicionamento anti-essencialista e anti-apriorístico, ao qual denominamos intersubjetivação. E passamos a compreender a intersubjetividade como uma unidade de tendências contrárias (reciprocidade e diferença), as quais geram tensões dinâmicas e permanentes entre os componentes da tríade.

Por fim, apresentamos a noção de comunicações abreviadas como um fenômeno relacional, em que tanto a mediação semiótica quanto o funcionamento interpsicológico assumem características peculiares. Tais comunicações foram inicialmente identificadas por Vygotsky como próprias ao funcionamento individual e consideradas formas de auto-regulação.

Sintetizados estes aspectos, desejamos refletir sobre as potenciais implicações da adoção da relação signo-contexto-produção de sentidos (mediação) e da relação triádica ego-alter-objeto (intersubjetividade) para a teoria de Vygotsky e, mais especialmente, para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Numa perspectiva panorâmica, gostaríamos de iniciar afirmando que o processo de internalização em Vygotsky, não corresponde ao dualismo externo-interno, não se trata de uma separação exclusiva ontológica ou epistemológica entre sujeito e realidade/objeto. O signo e a interação são características fundamentalmente histórico-sociais seja na inter-regulação, seja na auto-regulação. Acreditamos que o foco dado por Vygotsky ao processo de internalização não corresponde ao dualismo citado, mas a uma diferenciação da própria função social do signo e da interação, os quais passam a servir de recurso não apenas para o estabelecimento de ações e regulações entre pessoas, mas também para criar e regular os funcionamentos individuais. O que estamos propondo então é que, em relação ao funcionamento individual, as mudanças não são a presença ou a ausência da relação signo-contexto-produção de sentidos e da relação ego-alter-objeto, mas as formas como passam a se organizar, visto que os funcionamentos individuais são uma diferenciação dos funcionamentos sociais.

Neste sentido, as comunicações abreviadas propostas por Vygotsky como características especiais do discurso interior - modalidade congruente com o que o autor denomina de funcionamento superior e pensamento verbal - são bastante ilustrativas de potenciais organizações peculiares da mediação semiótica e da interação no indivíduo, e são também derivadas de funcionamentos sociais. A distinção entre funcionamento social e individual estaria muito mais relacionada à frequência com que esta modalidade abreviada de comunicação ocorreria nestes dois planos. Ou seja, seria muito mais frequente no funcionamento individual que nos funcionamentos sociais. Tal frequência terminaria por possibilitar a passagem da quantidade à qualidade, gerando um funcionamento individual peculiar em termos de configuração, mas não de essência ou estrutura. Assim, da perspectiva da mediação semiótica as características derivadas do funcionamento na interação social

(comunicações abreviadas), estabeleceriam as peculiaridades da regulação individual das ações dentro dos potenciais flexíveis de organização do próprio signo em conexão com os contextos e a produção de sentidos, bem como dentro dos potenciais flexíveis de organização da relação ego-alter-objeto.

A constituição intersubjetiva da subjetividade seria então entendida como uma diferenciação social em que o indivíduo passa a atuar em relação a si mesmo como um outro(s) em sua relação com os mais diferentes objetos discursivos (“para outros foi o que agora é para si mesmo”), conservando as funções da interação social. Esta perspectiva nos leva a afirmar que não existe um abismo intransponível entre a subjetividade e o social, mas uma separação inclusiva entre ambos. A singularidade do sujeito se daria a partir de suas interações particulares com os demais sujeitos, dentro de culturas, atividades e contextos particulares, ou seja, o indivíduo aprenderia a atuar sobre si mesmo e sobre o mundo a partir das ações e atuações dos outros sobre ele e sobre o mundo dentro de situações locais e temporais específicas, tornando-se a história de suas interações mediadas. A qual, por sua vez, é multifacetada, dinâmica e contraditória, com potenciais e direções que canalizam as ações e interações futuras, mas não as determinam, tal qual acontece nas relações sociais, históricas e culturais.

As dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento ressaltadas na noção de zona de desenvolvimento proximal não foram enfatizadas neste estudo, como falamos anteriormente este conceito foi tomado por nós como síntese da produção teórica de Vygotsky e ponto de partida para o estudo do funcionamento interpsicológico e da mediação semiótica. Entretanto, a reflexão aqui construída aponta para potenciais mudanças tanto na abordagem conceitual quanto no uso analítico deste conceito. Abaixo apontamos aquelas que consideramos mais fundamentais.

Uma das modificações que propomos para a abordagem do conceito de ZDP diz respeito a ampliação dos seus campos de aplicação conceitual. Muito mais que um conceito empregado na investigação de aprendizagens de conteúdos escolares formais e informais, especialmente voltado para a infância, a ZDP pode ser vista como um conceito aplicável à investigação das regularidades e transformações das dinâmicas interacionais e discursivas nos mais diversos campos da atividade e ação humanas. Ou seja, propomos deslocar a ênfase das “aquisições” de conhecimento para as dinâmicas de regulação, sem necessariamente criar dicotomias entre inter-regulação e auto-regulação, mas tomando-as como complementares no desenvolvimento das ações durante a interação.

Outro aspecto diz respeito ao tratamento das assimetrias. Do nosso ponto de vista é mais interessante destacar a diversidade das assimetrias do que privilegiar a atuação do “mais capaz”, ou de situar a assimetria apenas em relação detenção ou não de um conhecimento. Relações de poder, diferenças culturais, sociais e pessoais, devem também compor potenciais assimetrias das relações. E o olhar do investigador deve se voltar para as assimetrias consideradas relevantes pelos próprios participantes em interação.

Ainda em relação às assimetrias, sugerimos considerar os seus potenciais de geração de tensão, ao invés de enfatizar o modo como são “resolvidas ou assimiladas” pela criança na interação e relacioná-las ao sucesso ou insucesso da comunicação. Seria relevante atentar para as tendências à mutualidade não como única finalidade da interação, mas como um dos meios utilizados para sua manutenção, o qual se estabelece em relação dialética com as tendências à assimetria e à diferença – também meios. Assim, pode-se esperar como “finalidade” de uma interação definições de posicionamentos e perspectivas provisórias sobre objetos de discurso que se constroem através de arranjos entre tendências à organização e à desorganização, as quais formam uma unidade em permanente conflito interno.

Propomos considerar o plano intersubjetivo como mediador entre as conquistas culturais acumuladas ao longo da história de grupos humanos específicos e o desenvolvimento ontogenético. Bem como, tratar estes três planos (cultural, social e pessoal), presentes na noção de ZDP, como profundamente vinculados à relação signo-contexto-produção de sentidos, ressaltando o papel da linguagem como marca diferencial das atividades, práticas e ações humanas situadas local e temporalmente.

Adicionalmente, acreditamos que a ênfase na aprendizagem e desenvolvimento na ZDP deve estar orientada não apenas para os objetos referidos pelo termo “resolução de problemas”, mas também para as diferenças nas perspectivas envolvidas neste processo de “resolução de problemas”. Colocando em primeiro plano o modo como as pessoas utilizam a linguagem para construir e alterar o estado das coisas e, ao mesmo tempo, construir e alterar suas perspectivas e posicionamentos.

Em relação aos estudos empíricos das dimensões mediacionais da ZDP, é preciso destacar a impossibilidade de separações radicais ou exaustivas entre a textura sógnica e sua conexão com o contexto e produção de sentidos, a linguagem em uso aponta simultaneamente para todas estas dimensões. Entretanto, dada a complexidade de uma abordagem que trate simultaneamente de todas estas dimensões, deve-se trabalhar com a noção de *ênfase*, em que se ressalta uma ou mais dessas dimensões sem deixar de considerar as outras. O mesmo pode ser aplicável a relação alter-ego-objeto que, ao invés de ser fragmentada em suas partes ou elementos, pode ser abordada enfatizando-se algum de seus aspectos sem desconsiderar os demais. Ou seja, sugerimos formatos de pesquisa que enfatizem como se constroem intersubjetivamente coisas com a linguagem e como tal processo de construção se desenvolve e se atualiza a partir dos discursos prévios.

Sugerimos a realização de investigações teóricas e empíricas que busquem

aprofundar e integrar como dimensões relevantes da relação subjetividade-cultura os aspectos semióticos e interacionais, considerando como complementares as relações entre signo-contexto-produção de sentidos e alter-ego-objeto. A presente investigação é de caráter exploratório e não esgota o estudo das dimensões interacionais e semióticas da ZDP, provavelmente funciona muito mais para disparar novas questões, problemas e investigações do que para resolvê-los. Dentro do próprio recorte que fizemos ainda há muito a ser explorado. Nas relações ego-alter-objeto consideramos que são questões investigativas relevantes para pesquisas futuras:

- a) analisar e caracterizar os diversos modos organizacionais que esta relação triádica assume durante interações sociais específicas de formatos variados;
- b) investigar qual o tipo de contribuição de cada um dos elementos na emergência e manutenção da tríade durante atividades específicas;
- c) investigar os potenciais de assimetria e tensão e o modo como colaboram para a promoção das mudanças na tríade e para a emergência da novidade;
- d) estabelecer parâmetros que sinalizem nas investigações a emergência, a manutenção e o desenvolvimento das relações ego-alter-objeto.

Nas relações signo-contexto-produção de sentidos, as questões investigativas que consideramos relevantes são as seguintes:

- a) realizar estudos que busquem estabelecer definições mais precisas e estáveis de cada um destes conceitos, visto que parece haver mais direções a respeito de como tais conceitos devem ser abordados do que definições baseadas na teoria vygotskiana;
- b) estabelecer parâmetros mínimos que indiquem a emergência e desenvolvimento das configurações contextuais, bem como da produção de

sentidos;

- c) desenvolver uma sistematização que integre coerentemente a relação signo-contexto-produção de sentidos;
- d) desenvolver modelos analíticos não reducionistas que auxiliem na preservação da unidade signo-contexto-produção de sentidos;
- e) aprofundar o estudo integrado dos campos semióticos, incluindo especialmente os gestos e posicionamentos corporais e o uso de artefatos e registros na composição das configurações contextuais. A maioria das propostas investigativas alinhadas com a relação signo-contexto-produção de sentidos, tem seu foco centrado em apenas um dos campos semióticos – geralmente a fala – e desconsidera a importância dos demais na regulação e canalização das ações dos indivíduos na atividade.

Na interação da tríade ego-alter-objeto com a relação signo-contexto-produção de sentidos, consideramos importante para as futuras investigações:

- a) realizar estudos etnográficos longitudinais que relacionem as dimensões culturais e institucionais, sociais e pessoais, bem como contemplem a integração dos seus desenvolvimentos;
- b) aprofundar a contribuição da relação signo-contexto-produção de sentidos no estabelecimento, manutenção e transformação da tríade ego-alter-objeto e de seus componentes;
- c) situar como os sujeitos usam os signos para se constituir e constituir os objetos do mundo;
- d) investigar como as diversas assimetrias interacionais influenciam no processo de construção do objeto de discurso, como se manifestam no uso da

linguagem e como promovem o desenvolvimento de potenciais de tensão discursiva.

Em relação ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, julgamos necessárias investigações que possam:

- a) integrar a tríade ego-alter-objeto e as relações signo-contexto-produção de sentidos com as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Não vinculado-os exclusivamente à aquisição de conteúdos, mas aos modos de funcionamento interacionais e semióticos que regulam as ações dos seres humanos;
- e) aprofundar as relações entre linguagem e regulação das ações e o modo como alteram as relações dos sujeitos entre si e com os objetos;
- f) investigar outros aspectos da interação que estejam relacionados ao funcionamento interpsicológico e não estejam diretamente contemplados na tríade ego-alter-objeto, como a relação com a cultura e as práticas institucionais, por exemplo;
- g) investigar as macro-dimensões organizadoras da linguagem e os modos como influenciam nas interações situadas, na aprendizagem e no desenvolvimento humanos;
- h) Ampliar a aplicação do estudo da ZDP para a investigação de questões relacionadas à subjetividade e de suas relações com a intersubjetividade, propondo novas formas de entendimento da teoria de Vygotsky que não estejam restritas aos aspectos pedagógicos.

Em relação às comunicações abreviadas, consideramos necessárias investigações que possam:

- a) estabelecer uma relação mais estreita entre as comunicações abreviadas na relação entre indivíduos e aquelas que ocorrem no funcionamento individual e que caracterizam o que Vygotsky chamou de fala interior;
- b) pesquisar detalhadamente suas características semióticas, especialmente as que tratam da textura triádica do signo e de suas relações com o contexto e a produção de sentidos;
- c) traçar estudos comparativos entre as comunicações abreviadas relacionais e a fala egocêntrica, a qual Vygotsky também afirma ser caracterizada pela abreviação discursiva;
- d) realizar estudos etnográficos longitudinais que possibilitem identificar as matrizes discursivas e interacionais de tríades ego-alter-objeto e suas alterações ao longo do tempo.

Finalmente, acreditamos ter produzido novas direções e possibilidades de entendimento para a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky centradas em aspectos das dimensões interacionais e semióticas do conceito de ZDP. Como dissemos, esta investigação é apenas o início de um percurso que busca dar conta da complexidade e riqueza da produção vygotskiana, tanto através de um resgate e aprofundamento teórico-metodológico, quanto de sua integração com outros campos de pesquisa mais recentes, notadamente a pragmática e a sócio-lingüística (interacional). Ao propor novas investigações que abordem a relação signo-contexto-produção de sentido, a tríade ego-alter-objeto, as comunicações abreviadas e o conceito de ZDP, estamos simultaneamente apontando para o passado e para o futuro. Ao dirigir-nos ao passado, podemos visualizar pontos que não foram suficientemente abordados nesta investigação. Ao nos direcionarmos para o futuro, vemos estes mesmos pontos como potencialmente geradores de novas problemáticas e pesquisas, as quais trarão novas formas de

caracterizar aspectos deste objeto de discurso (a teoria vygotskiana), dentro de novos contextos de interpretação e produzindo intersubjetivamente novos sentidos e novos modos de entender e de se relacionar com a teoria. Como qualquer outro objeto de discurso, a teoria vygotskiana encontra-se submetida à indeterminação do sistema sógnico, ao caráter situado das ações, a orientação para a novidade e a processos de constituição intersubjetiva das coisas no mundo, estando imersa em processos de desenvolvimento histórico.

6 Referências Bibliográficas

- Bakhtin, M (1998). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M., & Volochinov, V. N. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Blank, G. & Van der Veer, R. (1990). Lev Vigotski y George Mead. Una psicologia social de los procesos cognitivos. BAP – 3(91), 26-30.
- Bleichmar, N. e Bleichmar, C. (1992). *A psicanálise depois de Freud*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bock, A. (2004a). A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. *Psicol. Am. Lat.*, 1(1), 2-15.
- Bock, A. (2004b) . A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos CEDES*, 24 (62), 26-43.
- Bock, A., Gonçalves, M., e Furtado. (2007) . *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia (3a ed.)* São Paulo: Cortez.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Castorina, J. & Baquero, R. (2008). *Dialética e psicologia do desenvolvimento: o pensamento de Piaget e Vygotsky*. Porto Alegre: Artmed.
- Cavalcante, M., Rodrigues, B. &., Ciulla, A. (2003). *Referenciação*. São Paulo: Contexto.
- Ceia, C. (2005). *E-Dicionário de Termos Literários*. Recuperado em 14 de julho, 2007, em: <http://www.fcsh.unl.pt/edtl>.

- Chagas, C. (2008). O papel da repetição no processamento do texto falado. São Gonçalo: *Cadernos de Resumos da VI Jornada Nacional de Filologia*.
- Cheyne, J. & Tarulli, D. (1999). Dialogue, difference and third voice in the zone of proximal development. *Theory & Psychology*, 9(1), 5-28.
- Coelho Júnior e Figueiredo (2004). Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. *Interações*, 9(17), 9-28.
- Coelho Júnior, E. e Figueiredo, L (2003). Patterns of Intersubjectivity in the Constitution of Subjectivity: Dimensions of Otherness. *Culture & Psychology*, 9(3), 193–208.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian perspectives* (273-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (2003). Vygotsky and Context. Where did the connection come from and what difference does it make? Recuperado em 14 de julho, 2007, em <http://www.communication.ucsd.edu/lhc/People/MCole/lsvcontext.htm>
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, 79-115.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. São Paulo: Cortez.
- Duranti, A. & Goodwin, C. (1997). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emílio, A. (2006). A noção de contexto sob perspectiva do implícito e da inferência. *Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, 14 (1), 81-87.

- Farr, R. & Rommetveit, R. (1995). The communicative act: an epilogue to mutualities in dialogue. In I. Marková, C. Graumann & K. Foppa (eds.), *Mutualities in dialogue*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Figueiredo, L. C. (1994). *A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação (1500-1900). Linhas de fuga* (2ed). São Paulo, SP: escuta.
- Figueiredo, L.C. (1991). *Matrizes do Pensamento Psicológico*. Petrópolis: Vozes.
- Freitas, M. T. A. (1996) *Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática.
- Goes, M. (2000). A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 24.
- Goffman, E. (2005). *Representação do Eu no Vida Cotidiana* (13a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, C. & Duranti, A. (1997). Rethinking context: an introduction. In A. Duranti & C. Goodwin (Ed). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. (pp. 5-16) Cambridge: Cambridge University Press.
- Hacker, P. (2000). *Wittgenstein: sobre a natureza humana*. São Paulo: UNESP.
- Halliday, M. (1992). *El Lenguaje Como Semiotica Social – la interpretacion social del lenguaje y del significado*. México:Fondo de Cultura Economica.
- Jordan, B. e Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Koch, I. (2005). Referenciação e orientação argumentativa. In I. Koch, M. Morato & A. Bentes (orgs). *Referenciação e discurso* (33-52). São Paulo: Contexto.
- Kozulin, A. (2001). *La Psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza.

- Lawrence, J. & Valsiner, J. (2003). Making personal sense: An account of basic internalization and externalization processes. *Theory & Psychology*, 13(6), 723-752.
- Leitão, S. (2007). Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicol. Reflex. Crit.*, 20(3), 454-462.
- Leitão, S. & Ferreira, A. (2006). Argumentação infantil: condutas opositivas e antecipação de oposição. In L. Meira & A. Spinillo (orgs). *Psicologia Cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Leite, J. & Dimenstein, M. (2002). Mal-estar na psicologia: a insurreição da subjetividade. *Revista mal-estar e subjetividade*, 2(2), 09-26.
- Leontiev, A. (1989). The problem of activity in the history of Soviet psychology, *Soviet Psychology*, 22-39.
- Levinson, S. (2007). *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes.
- Linell, P. (2005). Essentials of Dialogism. Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition. Recuperado em 19 junho, 2007, de <http://www.liu.se/isk/research/Medarbetare/perli.html>.
- Luria, A. & Vygotsky, L. (1930). *Ape, primitive man and child: Essays in the history of behaviour*. Recuperado em 20 dezembro, 2004, de http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/cultural_development.htm
- Lyra, P. (2005). *Relação de Apego Mãe-Criança: Um olhar sistêmico, dinâmico e relacional*. Projeto de qualificação não publicado. Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Mancebo, Deise. (2002). Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. *Psicol. cienc. prof.* 22(1), 100-111.
- Marcondes, D. (2005). *A pragmática na filosofia contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Marconi, M. & Lakatos, E. (2007). *Metodologia Científica* (5a ed). São Paulo: Atlas.
- Marcuschi, L. (1997). A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In I. Koch (Org.). *Gramática do português falado* (vol. VI, 2. ed). Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP/FAPESP.
- Marcuschi, L. (2007). *Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2001). *Análise da Conversação*. São Paulo: Ed. Ática.
- Marcuschi, L. A. (2002). Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. *Veredas*, 6(1), 43-62.
- Marková, I. (2003). Constitution of the Self: Intersubjectivity and Dialogicality. *Culture & Psychology*, 9(3), 249–259.
- Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes.
- Martins, C. (2002). A Indeterminação do Significado nos Estudos Sócio-Pragmáticos: Divergências Teórico-Metodológicas. *DELTA*, 18 (1), 87-116.
- Mead, G. (1912). The Mechanism of Social Consciousness. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 9, 401-406. Recuperado em 14 de fevereiro, 2007, em: http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1912a.html
- Meira, L. (1994). Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, 1(3), 59-71.
- Meira, L. & Lerman, S. (2001). The Zone of Proximal Development as a symbolic space. *Social Science Research Papers*, 1(13), 1-40.
- Meira, L. & Pinheiro, M. (submetido). Produção de sentidos no uso que se faz de gráficos.

Estudos de Psicologia, Natal, RN.

- Moll, L. (1994). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mondada, L. & Dubois, D. (2003). Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In M. Cavalcante et. al. (Org.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto.
- Newman e Holzman (2002). *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola.
- Nunes, J. (2006). *Linguagem e Cognição*. Rio de Janeiro: LTC.
- Nunes, J. (2007). A sociolinguística de Goffman e a comunicação mediada. *Tempo soc.* [online], 19, (2), 253-266. Recuperado em 22 junho, 2008, em <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Parkes, R. (2004). The zone of proximal development as a strategically mediated encounter with alterity: implications for teachers and teacher educators. Paper presented at the *Annual Conference of the Australian Association of Research in Education*. Recuperado em 17 de janeiro, 2008, em: <http://www.newcastle.edu.au/research-centre/cple/robert-parkes.html>.
- Pino, A. (1993). Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, 1,(1), 17-24.
- Pino, A. (2005). *As Marcas do Humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Prado Filho, Kleber & Martins, Simone.(2007). A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). *Psicol. Soc.* , 19(3), 14-19.
- Rogoff, B. (1988). Observando a atividade cultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In J. Wertsch, P. del Rio & A. Álvares. *Estudos*

socioculturais da mente. Porto Alegre: ArtMed.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. In R. Rommetveit & R. Blakar (eds.), *Studies of language, thought and verbal communication*. New York: Academic Press.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In A. Wold (ed.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind*. New York: Scandinavian University Press.
- Ruhleder, K. & Jordan, B. (1997). Capturing Complex, Distributed Activities: Video-Based Interaction Analysis as a Component of Workplace Ethnography (246-275). IFIP WG 8.2 Working Conference: Information Systems and Qualitative Research, Philadelphia.
- Santigosa, A. (2003). La interiorización como punto de encuentro entre pensamiento y lenguaje. Un debate conceptual. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 11(2), 143-163.
- Smolka, A. L. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES*, 20(50), 26-40.
- Smolka, A., Góes, M. C. & Pino, A. (1998). A constituição do sujeito: Uma questão recorrente. In J. Wertsch, P. del Rio, & A. Álvares. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: ArtMed.
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. New York: John Wiley & Sons.

- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. London, UK: SAGE Publications.
- Valsiner, J. (2004). *Semiotic Autoregulation: Dynamic sign hierarchies constraining the Stream of Consciousness*. Seminar Presentation at the Seminar on Symbolic Forms Ecole Normale Supérieure, Paris.
- Valsiner, J. & Van der Veer, R. (1991). The encoding of distance: the concept of the "zone of proximal development" and its interpretations. In R. Coking & K. Renninger (Eds.). *The Development and meaning of Psychological Distance*. Hillsdale: N. J. Erlbaum.
- Valsiner, J. & Van Der Veer, R. (2000). *The social mind: Construction of the idea*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vigotski, Lev (1998a). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 6ª edição.
- Vigotski, Lev (1998b). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, Lev (1999). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, Lev (2000). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, Lev (1929). *The problem of the cultural development of the child*. Disponível em http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/cultural_development.htm. Acessado em 20/12/2004.
- Weiszflög, W. (1998). *Michaelis: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos.
- Wertsch, J. & Stone, C. (1985). The concept of intemalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In J. Wertsch (ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (162-179). Cambridge, UK: Cambridge University

Press.

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.

Wertsch, J. (1988). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass., Harvard University Press

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

7 Anexos

7.1 Anexo I: Legenda da transcrição

Numerais subscritos ao lado das palavras Ex: ₂dele₂	Servem de indicadores (e tem suas legendas posicionadas na coluna segunda de cada quadro) para início e fim de gestos, olhares, posicionamentos corporais dos interlocutores, bem como o uso de registros e artefatos durante a conversação. Em alguns casos também sinalizam pausas longas.
::	Prolongamentos de vogais (curtos)
:::	Prolongamentos de vogais (longos)
...	Pausa (curta)
[] Ex: [eu gosto de ser verdadeira, lealdade] [₃₃a minha, a minha é sinceridade₃₃]	Falas simultâneas
/ Ex: histó/ histórias	Interrupção brusca da fala
? Ex: Como eu já disse, né?	Indica interrogação ou pergunta
“ ” Ex: “J, num quer brincar, não? ₁₅Num brinca não é?₁₅ ₁₆Tu só faz perguntar?”	As aspas indicam que o participante está repetindo a fala de alguém

7.2 Anexo II: Construção de um objeto de discurso na conversação – protocolo da transcrição

01	J: aí da maior qualidade e do maior defeito pra gente	R e L estão com o
02	fechar. A tua maior qualidade que ₁ tu identificas ₁ é	posicionamento corporal e os
03	lealdade e a de R é paciência e dedicação à família. R	olhares orientados na direção
04	identifica a qualidade ₂ dele ₂ de sinceridade e	de J e das folhas de respostas.
05	compromisso com o lar. Eu achei interessante aqui	J olha para as folhas de
06	porque vocês atribuem ₃ um ao outro ₃ o compromisso	respostas dos questionários de
07	com o lar, que é dedicação à família e ₄ tu diz	R e L durante a maior parte
08	compromisso com o lar ₄ . Mas assim, é:: ₅ vocês ₅ não se	de sua primeira fala.
09	atribuem o compromisso com o lar como a mesma	1. J desloca o olhar das
10	coisa, porque assim se aproxima muito as respostas de	respostas do questionário para
11	vocês sinceridade e lealdade. Isso como ₆ vocês ₆ se lêem	L e em seguida volta-se para
12	L: hum, hum	as respostas.
13	J: como vocês lêem o ₇ outro é no sentido do	2. J aponta o indicador em
14	compromisso ₇ . Mas ₈ vocês mesmos ₈ não se identificam	direção ao próprio peito para
15	como:::	se referir a resposta de R.
16	L: ₉ eu sei ₉	3. J aponta o dedo indicador
17	J: em relação ao compromisso com com a família, vocês	para cada um dos cônjuges e
18	deixam em aberto o compromisso. E aí?	olha na direção deles.
19	R: ₁₀ eu num entendi bem, assim, o “julgamento” aí ₁₀ .	4. falando num tom mais
20	₁₁ como é ₁₁ ?	baixo e apontando para R
21	J: é assim, ₁₂ vocês se lêem como leais e sinceros ₁₂ .	5. J aponta o indicar em
22	R: hum.	direção ao próprio peito.
23	J: ₁₃ Tu se lê como sincero ₁₃ e ₁₄ ela se lê como leal ₁₄ . vocês	6. J aponta o indicador em
24	acham que ₁₅ um e outro ₁₅ se lêem, por exemplo, tu acha	direção ao próprio peito.
25	que ₁₆ ela pensaria no compromisso com o lar, seria a	7. J aponta o indicador para o
26	resposta dela ₁₆ . E ela acha que ₁₇ tu responderia ₁₇	casal e dirige-lhes o olhar.
27	dedicação à família.	8. J aponta o indicador na
		direção do próprio peito.
		9. L faz movimento de
		aprovação com a cabeça
		10. R dirige o olhar para J.
		11. R dirige o olhar para as

28	R: que dá quase:::	respostas.
29	J: que é a mesma coisa.	12. J aponta com o indicador
30	R: é a mesma coisa, é.	e o polegar para a parte
31	J: mas assim vocês atribuem a resposta do outro, não a	superior do papel.
32	resposta de vocês. Ainda é ainda é na mesma direção,	13. J aponta a mão e olha para
33	mas assim, sinceridade e lealdade tão para além dessa	R.
34	relação com o lar em si. vocês não saíram assim::: da	14. J aponta para L
35	mesma ¹⁸ fronteira ¹⁸ , mas vocês tão falando coisas ¹⁹ mais	15. J aponta com o indicador
36	amplas e mais estreitas ¹⁹ . vocês não responderam, por	para R e em seguida para L.
37	exemplo, é o ²⁰ meu compromisso com o lar ²⁰ a minha	16. J aponta na direção de L.
38	maior qualidade.	17. J aponta para R
39	R: disse que ²¹ era do outro ²¹ .	18. J faz o desenho de um
40	J: que era do outro.	círculo com as mãos
41	R: eu tô entendendo	19. J posiciona as mãos em
42	J: que é negócio positivo que só também.	forma de círculo e vai
43	R: é, eu disse que era do ²² outro ²² não a minha	aproximando uma da outra
44	J: e o outro disse que era você	para diminuir o tamanho do
45	R: e ela falou que era ²³ minha ²³ e a ²⁴ dela:::24 eu tô	círculo.
46	entendendo como é, eu tô, entendi agora. ²⁵ eu joguei pra	20. J aponta na direção do
47	ela e ela jogou pra mim ²⁵	próprio peito.
48	J: e ela disse pra você, é. Assim vocês atribuem um ao	21. R movimenta o braço na
49	outro essa característica, mas não atribuem [a si mesmo]	direção contrária ao seu corpo
50	[R: a si mesmo, é]	apontando para “fora”.
51	essa característica. e aí? vocês não se reconhecem a si	22. R repete o mesmo gesto
52	mesmo como essa característica marcante, já que o	de 21.
53	outro vê tanto?	23. R aponta com o polegar
54	R: eu me reconheço, sabe? eu me reconheço. Agora eu	para si mesmo.
55	achei engraçado foi ²⁶ a::: a, a:::	24. R aponta com o polegar
56	L: a pergunta	para L
57	R: a, a::: também a:::26	25. R faz um movimento
58	J: sim, a resposta que é próxima também	apontando para si (eu joguei)
		e depois para sua frente (ela jogou)
		26. leva as mãos para o papel
		e “bate” nas folhas. Todos
		dirigem seus olhares para as
		folhas.

59	R: a resposta, né? a resposta ²⁷ de si ²⁷ .	27. R aponta para o próprio peito
60	L: ²⁸ eu pensei logo, assim:::, na minha lealdade pra com...	28. R e J diregem seus olhares para L.
61	não pensei assim::: eu acho que::: não só nele mas de	29. J faz movimento de abrindo os braços
62	modo geral, né? no momento, no momento ²⁸	30. J apontando os braços para o próprio peito.
63	J: sim que é uma ²⁹ coisa ampla ²⁹ , ³⁰ eu quando olho pra	31. J apontando as duas mãos em direção a R.
64	mim me reconheço como leal ³⁰ . aí você disse eu quando	32. L coloca a mão no papel para checar o que estava escrito e todos dirigem o olhar para o papel.
65	olho ³¹ pra R, eu reconheço ele como compromisso com	33. apontando com o polegar para si mesmo.
66	o lar ³¹	34. R aponta com o polegar para L.
67	L: é porque veja bem, ³² como foi a pergunta? ³²	
68	J: qual é a maior qualidade	
69	R: maior qualidade	
70	L: qual é a sua maior qualidade?	
71	R: a sua	
72	L: pronto aí eu pensei [eu gosto de ser verdadeira,	
73	lealdade]	
74	R: [³³ a minha, a minha é sinceridade ³³] e ela	
75	gosta de ser verdadeira. [A ³⁴ de ³⁴ compromisso com o	
76	lar]	
77	J: [você atribuem um ao outro o compromisso com o lar]	
78	L: e a do seu ma/ do seu cônjuge, né?	
79	J: que assim, aí num é a do seu cônjuge é como o seu	
80	cônjuge responderia.	
81	L: responderia	
82	J: o que o seu cônjuge responderia. Aí você disse que era o	
83	compromisso com o lar. [Então assim]	35. J aponta enfaticamente para R
84	[L: ah, então só que]	
85	³⁵ você acha que a resposta dele seria o compromisso com	
86	o lar ³⁵	
87	L: só que, só que na verdade	
88	R: seria a minha melhor qualidade para ela	
89	J: é, que você responderia	

90	L: que você responderia.	
91	R: engraçado, vice?	
92	L: no caso ele teria que ter respondido isso, né? e:::	
93	J: não num teria, é o que você pensa que ele responderia,	
94	porque assim, querendo ou não quando a gente convive	
95	muito tempo com uma pessoa a gente sabe mais ou	
96	menos como a pessoa pensa, num sabe? Eu sei mais ou	36. J aponta para o papel.
97	menos o que minha esposa pensa. claro que ₃₆ não de	
98	tudo aqui ₃₆ , mas assim::: eu consigo identificar um	
99	funcionamento nela. que vocês aqui nessa pergunta	
100	identificam também, mas assim como se fosse o padrão	
101	de funcionamento do pensamento do outro. então assim	
102	qual é a tua maior qualidade? Se tu fosse dizer de R tu	
103	diria dedicação a família pensando que ele também	
104	achava que era dedicação a família.	37. J choca uma mão contra a
105	L: pensando que ele iria responder	outra como que tentando
106	J: então assim, ₃₇ não coincide a mesma resposta ₃₇	entrelaçar os dedos.
107	R: e interessante foi uma ₃₈ coisa assim, né? ₃₈ ₃₉ uma coisa	
108	assim ₃₉ , eu respondi a dela... né? para mim e ela	38. R traz as mãos com os
109	respondeu a minha para ela. é uma coisa tipo assim	indicadores levantados na
110	J: vocês reconhecem que é a maior qualidade que o outro	direção do abdômen, junta os
111	identifica nele mesmo. Que na verdade não é, né? que	indicadores e vai separando-
112	vocês dizem sinceridade e lealdade, mas eu achei muito	os em direções opostas até
113	interessante, assim, [o encontro de] se lê o outro	que fica de braços abertos na
114	[L: isso é bom?]	altura da cabeça.
115	como compromissado, num é? Apesar de num ser a	39. repete o mesmo gesto do
116	resposta.	item 38

7.3 Anexo III: Dinossauros e a dificuldade de falar sobre as coisas que se tornam óbvias - protocolo da transcrição

01	L: vai, neguim. ₁	1. L sorri na direção de R.
02	R: não. Ele::: é::: com os brinquedos, os	2. pausa de curta duração.
03	dinossauros, e::: que ele deu a C. ₂ Ele ₃	3. R dirige o olhar para L e faz movimentos
04	brinca com C, né? faz toda uma	circulares e convergentes com as mãos
05	brincadeira ₃ . E, ao mesmo tempo:::,	como se estivesse delimitando um
06	puxa muito por ele, né? Pra que ele	espaço.
07	venha a inventar::: ₄ a histó/ histórias, ₄	4. R e L entreolham-se e sorriem.
08	né? com, com esses dinossauros. Aí C	
09	vai falar dos filmes que ele assistiu, né?	
10	Muitos filmes lá que ele assistiu. A::: E	
11	ele começa::: então, J começa a	
12	perguntar muito pra ₅ ele. Como é que se	5. L acompanha com o olhar as falas e os
13	passa esse filme ₅ e::: puxa muito por ele	movimentos de R.
14	pra que ele crie uma história, né? É	
15	baseado no::: E pergunta o nome dos	
16	dinossauros tudim, né? E C sai dizendo	
17	um por um. Tem deles que::: E tem	
18	deles que ele num sabe. Num conhece o	
19	nome de todos, né? Aí é basicamente	
20	isso.	
21	R: Sei que é::: ele puxa muito assim por	R e L estão com os olhares voltados um
22	ele, pra que ele venha a::: a fazer, é::: a	para o outro.
23	criar histórias. ₆ Pergunta quais são os	6. R faz movimentos circulares com a mão
24	dinossauros carnívoros, os que são	esquerda, e depois passa a realizá-los da
25	herbívoros. Se os herbívoros são mais	frente para trás com todo o braço, como que
26	fortes ou mais fracos do que os	polarizando a diferença entre carnívoros e
27	carnívoros, do que os herbívoros. ₆ E	herbívoros.
28	assim vai se passando o desenrolar, né?	

29	da história dele com, com J, né? ₇	7. R faz um movimento com a cabeça e olha para L, indicando que concluiu sua fala. L olha para R, sorri e vira a cabeça em direção ao ombro. R faz uma longa pausa em seguida.
30 31	R: ₈ Que mais::::? Que mais que eu poderia dizê::::? ₈	8. R muda a direção do olhar, ajusta os óculos com a mão esquerda, eleva as sobrancelhas e coça longamente a ponta do nariz com a mão. L sorri com pouco entusiasmo, passa a mão no cabelo, muda o direcionamento das costas no sofá, suspira, apoiando o braço direito na parte superior do assento, segura o aparelho de <i>mp3-player</i> e dirige o olhar para o aparelho.
32 33 34	Pergunta pelos filmes, né? Como eu já disse, né? É:::: basicamente:::, basicamente isso, né? ₉	9. Segue-se uma longa pausa.
35 36 37 38 39 40 41	R: Ele tenta::: ₁₀ puxar muito por ele. Ele inventar assim uma, uma história. Com os dinossauros, né? ₁₀ É::: o ₁₁ filme é, é baseado na brincadeira lá ₁₁ e o que ele tá ₁₂ querendo observar::: que C, né? É::: pra que ele venha a::: a::: fa/ realizar essas coisas, né? ₁₂ E o mais::: ₁₃	10. L segura e olha para o aparelho de <i>mp3-player</i> . 11. R faz um movimento com os braços e forma um círculo com as duas mãos. 12. R repete o gesto de 11 e L desvia o olhar e dá um longo bocejo. 13. L olha para o <i>mp3-player</i> e depois dirige seu olhar para R, mas continua manuseando o <i>mp3-player</i>). R move a mão esquerda mostrando a palma como que indicando que não tem mais a acrescentar.
42 43	L: mas ₁₄ também C gosta muito de dinossauro, né?	14. Orientam os olhares um para o outro.

44	R: gosta. Bom, ele já tem essa facilidade.	
45	Ele gosta muito de dinossauros...	
46	[L: se empolga com os dinossauros.]	
47	R: ele é, ele é muito. Sempre gostou de	
48	histórias de dinossauros. Aí::: acertou na	
49	brincadeira deles. ¹⁴	
50	R: Sei que eles brincam. Brincam e ao	
51	mesmo tempo J vai fazendo muitas	
52	perguntas. Ao ponto que ele diz assim:	
53	“J, num quer brincar, não? ¹⁵ Num brinca	15. Riem ao mesmo tempo
54	não é? ¹⁵ ¹⁶ Tu só faz perguntar? Deixa	16. Dirigem os olhares um para o outro
55	que ele num sabe sobre o fator da	
56	pesquisa dele, né? ¹⁶ Mas é basicamente	
57	isso, né? Basicamente::: ¹⁷ são estas	17. L dá um toque rápido e discreto no
58	coisas que se passam ¹⁷ no desenrolar da,	braço de R e lhe dirige um olhar como que
59	da::: do filme, né? A brincadeira deles,	pedindo para encerrarem a conversação
60	né? J, procurando saber o que ele	
61	conhece dos dinossauros. Filmes que ele	
62	já assistiu. E buscando com que ele faça,	
63	crie uma história, né? ¹⁸ Se ele sabe o	18. L balança o mp3-player e olha para o
64	nome dos dinossauros. ¹⁸ Se ele sabe	chão.
65	diferenciar...	
66	L: e num é difícil pra ele.	
67	R: num é difícil porque ele já tem assim:::	
68	Ele gosta, já assistiu muitos filmes. E se	
69	ele sabe diferenciar os carnívoros dos	
70	herbívoros. Quais são os mais fortes, por	
71	que? Tudo e::: E pergunta se tem	
72	peessoas no filme, né? que ele assistiu.	
73	Ele fala até do amigo dele, D. Também	
74	outro que gosta muito. Gosta muito de	

75	dinossauro, né? É basicamente isso.	
76	L: se tivesse chamado o D ₁₉ .	19. L fixa o olhar no chão e levanta os pés.
77	R: pronto. Aí é que D ia dar aula mesmo,	
78	né?	
79	L: uma festa.	
80	R: a festa tinha sido completa.	
81	L: e o filme só se resume a isso?	
82	R: só:: bom... é por isso que eu disse que	
83	seria pouca coisa, assim dependendo do	
84	que ele:: né? É, mas ele disse que	
85	ficasse a vontade. Podia ser pouco	
86	tempo, num tinha problema, né? E você	
87	tá dizendo que só se resume a isso. Mas	
88	são muitas coisas. Muitas etapas assim	
89	que J procura, né? Faz umas casinhas lá	20. L sorri.
90	pra prender, prender os dinossauros, né?	
91	Num deixar os dinossauros sair. Aí C	
92	diz que o raptor pula, né? ₂₀ O raptor ₂₀ é	
93	um tipo de dinossauro que tem lá. Vai	
94	pular ₃ aí vai sair da jaula. Acho que ₂₁ é	
95	ele se lembrando do filme que assistiu,	
96	né? E:: e é basicamente isso.	
97	L: é::: ₂₂	
		21. L boceja demoradamente.
		22. R toca no joelho de L e sussurra para que ela vá chamar o pesquisador. Ambos sorriem e L levanta-se e sai.