

# Explorações acerca da Construção de Significados na Brincadeira Infantil

## *Exploring the Construction of Meanings in Children's Play*

Mônica F. B. Correia<sup>\*a</sup> & Luciano R. L. Meira<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil

<sup>b</sup>Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil

### **Resumo**

Este artigo apresenta uma investigação acerca dos aspectos constitutivos da construção de significados, no âmbito da brincadeira infantil. Tematizamos esta questão numa perspectiva histórico-cultural, a partir da qual oferecemos exemplos e critérios de análise da dinâmica própria à construção de significados. Sete aspectos interdependentes da dinâmica de construção de significados são propostos: (a) motivação exploratória; (b) materialidade; (c) narrabilidade; (d) dialogicidade; (e) orquestração; (f) abreviação; e (g) alter-regulação. Exemplos destes aspectos e considerações acerca de sua emergência em diferentes tipos de interação e circunstâncias são apresentados.

*Palavras-chave:* Construção de significados; brincadeira; dialogismo; interação; linguagem.

### **Abstract**

This article presents an investigation of the constitutive aspects of meaning making, with a focus on children's play. We conceptualized this question from a cultural-historical perspective, based on which we offer examples and criteria for analyzing the dynamics of meaning making. Seven interdependent aspects of the process of meaning making are discussed: (a) exploratory motivation; (b) materiality; (c) narrativity; (d) dialogicality; (e) orchestration; (f) abbreviation; and (g) alter-regulation. Examples of these aspects and considerations about their emergence in different circumstances and types of interaction are presented.

*Keywords:* Meaning-making; play; dialogism; interaction; language.

Construção de significados ou significação são noções bastante empregadas no discurso acadêmico-científico em diversas áreas, especialmente na Psicologia. Apesar do uso freqüente destas e de outras noções correlatas, a literatura apresenta muitas lacunas no que diz respeito aos aspectos constitutivos destes processos, aqui tomados sinonimamente, e à sua dinâmica. Embora sem a pretensão de preencher tais lacunas, iniciamos neste artigo uma descrição exploratória de aspectos constitutivos do processo de construção de significados. Realizamos esta exploração, mesmo que de escopo ainda limitado, por entender, como inúmeros outros autores referidos adiante, que este é um tema central para os estudos em Psicologia.

Essa exploração se dará a partir de um recorte específico, a brincadeira infantil, compreendida aqui como universo formador do desenvolvimento da criança e de seus modos de significação no mundo. Precisamente de que trata a construção de significados, quais seus aspectos constitutivos, é o que pretendemos discutir ao longo do texto. Usaremos esta seção para apreciar, mesmo que brevemente,

alguns marcos necessários à compreensão da questão do significado em Psicologia, suas relações com a linguagem e a variabilidade de formas que toma este processo.

A ênfase sobre a relevância do significado na configuração dos fenômenos psicológicos teve início ainda antes da chamada "revolução cognitiva" nos anos de 1950. Frege, por exemplo, de acordo com Costa (2003), sugeriu que a perspectiva referencial de linguagem, segundo a qual o significado das palavras são as coisas às quais elas se referem, apresentava inúmeros problemas e formulou uma teoria semântica de "referenciação mediada", segundo a qual "o sentido da frase é o pensamento que ela expressa, pois uma mudança no sentido de um nome no interior da frase produz uma mudança no pensamento" (p. 14). Wittgenstein (1968, 1979) discutiu ainda o lugar dos processos de significação na produção de conhecimentos: primeiro no Tratado Lógico-Filosófico, no qual apresentou uma perspectiva semântico-transcendental para a questão do significado; depois, nas Investigações Filosóficas, obra na qual desenvolveu, ao contrário, uma perspectiva pragmática do significado. Desta última, aprendemos que a construção de significados dá-se no uso que fazemos da linguagem em diferentes situações e contextos (Chauviré, 1991; Condé, 1998). A este respeito, Costa (2003) sugere que para Wittgenstein o processo de produção de significados é di-

\* Endereço para correspondência: Rua Geraldo Mariz, 525/501, Tambauzinho, João Pessoa, PB, 58042-060. E-mails: moncorreia@uol.com.br e meira.luciano@gmail.com

nâmico e emergente nos diversos contextos discursivos que organizam nossa existência ou que “as palavras só adquirem significado no fluxo da vida” (p. 26).

Questões relacionadas à construção de significados também permeiam, com vieses teóricos e metodológicos distintos, o cenário da Psicologia propriamente. Piaget (1979, 1990), cuja metodologia priorizava a ação do indivíduo em relação ao ambiente, elaborou uma rica discussão acerca da construção do símbolo na criança, a partir do qual esta gradualmente atingiria níveis crescentemente “abstratos” de significação. Para Vygotsky (1991), por outro lado, as funções psicológicas superiores seriam o resultado da internalização de atividades sociais mediadas por instrumentos materiais e simbólicos. Tal mediação, ademais, seria possível graças às relações interpessoais em que a criança se engaja e que permitem a significação dos seus atos por um Outro cultural.

Em Vygotsky (2001), a unidade entre o pensamento e a palavra – entre o funcionamento cognitivo e o signo – seria o significado, mas a função indicativa de uma palavra seria anterior à função significativa na evolução do pensamento da criança. Como em Bakhtin (2002), a noção de *palavra* aqui é resgatada de seu sentido original no grego: *logos*, discurso. As palavras seriam dialógicas – ligadas às vozes, às autoridades – e os signos, “alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento” (Freitas, 1998, p. 93). Assim, para estes autores a atividade psíquica é a expressão semiótica da dinâmica interacional entre o organismo e seus contextos de ação. Segundo Bakhtin (2002), não são simplesmente palavras o que dizemos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou ruins, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. Portanto, a palavra sempre significa, a cognição é ação significativa no mundo e a comunicação é um processo social de produção aqui-e-agora de significados em co-autoria com um Outro dialógico. Entende-se que a atividade psíquica define-se, então, em termos da construção de significados e que é tarefa da Psicologia abordar este processo.

De acordo com Bruner (1997), entretanto, a Psicologia não avançou substancialmente no que diz respeito à questão do significado. Para este autor, significar é uma característica humana por excelência e, portanto, a Psicologia deveria dedicar-se integralmente à “natureza e a modelagem cultural da produção de significados e o lugar central que esta ocupa na ação humana” (p. xi). Rogoff (1990), Wertsch (1991), Bronckart (1999) e Daniels (2002) também já reivindicaram maior atenção ao caráter semiótico das interações humanas e sua relação intrínseca com os processos de construção de significados. Daniels (2002), por exemplo, utiliza em seus argumentos as idéias de Knox e Stevens (1993) acerca da natureza mediada da ação humana:

... Vygotsky afirmava que os seres humanos controlam a si mesmos ‘de fora para dentro’ por meio de sistemas simbólicos, culturais. O que precisa ser ressaltado aqui é sua posição de que não são as ferramentas ou os signos, em e por si mesmos, que são importantes para o

desenvolvimento do pensamento, mas o significado codificado neles. (p. 15).

Questionável como seja a idéia segundo a qual os significados estão “codificados” nos signos, os usos que se fazem da linguagem têm centralidade e importância fundamental nos estudos psicológicos do significado. Por linguagem entendemos uma forma de atividade ou lugar de interação: “um jogo que se joga na sociedade, na interlocução” (Koch, 2003, p. 8), tendo como pressuposto que toda produção lingüística resulta da atividade de interlocutores dialógicos, às vezes interacionais (onde é assumida a existência corpórea de parceiros conversacionais). Neste sentido, compreende-se que aquilo que pudermos discernir acerca dos aspectos constitutivos do processo de construção de significados deve ser buscado nas manifestações lingüísticas co-produzidas em diferentes atividades comunicativas: “O significado de palavras e expressões é sempre co-determinado pelo falante e ouvinte, que ativamente entram no processo comunicativo” (Markovà, 1991, p. 3). A atividade psíquica, por sua vez, não é muito diferente, pois se trata da “expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior” (Freitas, 2002, p. 129).

A atividade mental existe, portanto, sob a forma de signos e fora deste material semiótico tal atividade não existe. Os significados, assim, propiciam “a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no filtro através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele” (Oliveira, 1995b, p. 48). Dessa maneira, a constituição do sujeito dar-se-ia a partir do domínio progressivo de discursos culturalmente legitimados. A cognição estaria simultaneamente presente em processos e práticas intra e interpessoais; e é *perspectivada*, ou seja, cada pensamento “vê” aspectos do mundo a partir de um ponto de vista que fala ao mesmo tempo da coisa percebida e da história daquele que percebe. Então, é no processo de construção de significados que se pode encontrar tanto o que é coletivo ou social, quanto o que é próprio do indivíduo.

Em geral, as discussões acerca do processo de construção de significado postulam modelos nos quais a linguagem e pelo menos três outros componentes se fazem centrais: um outro interacional, um objeto da atenção dos indivíduos e um conjunto de ações orientadas. Esses componentes, destacados alternadamente por diferentes autores (Cornejo, 2004; Fauconnier, 1999; Góes, 1995; Oliveira, 1995a; Percy, 1994; Pino, 1995; Smolka, 1995; Valsiner, 2001), estariam relacionados às diferentes dimensões que a construção de significados parece envolver: uma dimensão cultural, dada à necessária presença de um sistema simbólico e artefatos compartilháveis; outra dialógica, em vista do papel do outro como mediador dos processos de construção de significados; e uma dimensão individual, pois a ação é sempre dirigida por e para indivíduos específicos (Bronckart, 1999; Donald, 2000; Tomasello, 1999).

A fim de explorar estas dimensões de forma coordenada, e ainda manter o foco no estudo da construção de significados, adotamos uma metodologia baseada na noção de “campos semióticos” de Goodwin (2000) e na abordagem

analítica microgenética exemplificada em Meira e Lerman (2001). Goodwin mostra, através de estudos acerca de atividades tão cotidianas como o jogo de amarelinha entre crianças, de que forma a linguagem e a estrutura material do ambiente são “componentes integrados de um processo [semiótico] comum voltado à produção social de significado e ação” (2000, p. 1490). Este autor busca identificar disposições particulares e situadamente relevantes do campo semiótico da ação – na forma de discursos, artefatos, registros e gestos – que participam do processo de construção de significados. Também Meira e Lerman (2001), ao discutirem a noção vygotskiana de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a partir de uma concepção semiótica, identificam nos diálogos entre professor e alunos na sala de aula os movimentos discursivos que parecem sustentar e propiciar construções de significados.

Apesar dos esforços de autores na área e da reconhecida centralidade dos processos de construção de significados para os estudos cognitivos, parte considerável das investigações nesta área de pesquisa parece esquivar-se da questão do significado. A chamada “revolução cognitiva” de meados do século passado já protestava contra a superficialidade das investigações psicológicas à época e, essencialmente, propunha uma adesão da Psicologia aos estudos dos processos de construção de significados. Passados mais de 50 anos, acreditamos estar numa posição em que os problemas “fáceis” foram resolvidos e agora podemos nos dedicar ao estudo das questões mais “difíceis,” conforme salientado por Horgan (2002, p. 60), ainda que de maneira preliminar ou exploratória.

O estudo relatado neste artigo discute aspectos constitutivos do processo de construção de significados no âmbito da brincadeira infantil, apontado por diversos autores como um contexto especialmente rico das construções iniciais da criança (Brougère, 1995; Kishimoto, 1994, 1999; Leontiev, 1988; Luria, 1988; Piaget, 1979; Vygotsky, 1991; Wajskop, 1997). A brincadeira infantil e suas relações com o desenvolvimento cognitivo vêm sendo objeto de investigações psicológicas há décadas. Para Leontiev (1988), assim como para Vygotsky (1991), a chamada brincadeira simbólica, na qual a criança lida com papéis sociais historicamente construídos, responde pela emergência das mudanças cognitivas mais importantes na criança. Brougère (1995) também propõe, adicionalmente, que a brincadeira faz da criança um agente ativo e melhor preparado para compreender diferentes modalidades de comunicação com seus pares e adultos. Kishimoto (2002) afirma ainda que “crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados típico de processos simbólicos” (p. 150).

Os estudos brevemente referidos (ver também Bomtempo, 1996; Brougère, 2002; Macedo, 1997; Maluf, 2003; Mrech, 2002) alimentam a tese segundo a qual o contexto da brincadeira infantil apresenta-se como um cenário adequado à investigação do processo de construção de significados. Em nossa própria investigação, circunscrevemos as análises empíricas ao contexto da brincadeira infantil e trabalha-

mos conceitualmente no sentido de propor aquilo que vemos, de forma mais ampla, como os aspectos constitutivos da construção de significados.

## Método

O estudo envolveu a observação e análise de situações nas quais crianças entre três e oito anos de idade brincavam sozinhas, entre si ou com suas mães. Participaram ao todo sete crianças: três destas (duas meninas e um menino, todos com quatro anos de idade), aqui denominadas crianças-foco, são aquelas que participaram de mais de um tipo de situação e por isso suas atividades foram mais detalhadamente consideradas na análise.

Nas várias situações foram disponibilizados os seguintes brinquedos e materiais: casa de bonecas (com vários cômodos); móveis, eletrodomésticos e utensílios em miniatura; bonecos representando diferentes faixas etárias, gêneros e papéis sociais; um dinossauro de borracha; ferramentas diversas em plástico; e muitos outros pequenos itens, tais como carrinhos, motocicletas, bicicletas, peças para montar, um livro, giz de cera, massa de modelar. Pretendia-se aqui incentivar a brincadeira entre as crianças e disparar maior diversidade de respostas ou possibilidades de construção de significados para a atividade em andamento, especialmente através da inserção de brinquedos ou objetos pouco familiares.

As situações foram planejadas de modo a facilitar o acompanhamento das construções discursivas entre as crianças, assim como o registro do papel desempenhado por diferentes parceiros nas atividades. As interações se deram como descritas na Tabela 1.

Tabela 1  
*Distribuição das Situações Interacionais Observadas, Envolvendo as três Crianças-Foco*

Criança	Situação Interacional
Criança A [menino- 4a7m]	(a) brincando com a mãe (Mãe-Criança); (b) brincando sozinho; e (c) brincando com o irmão [sete anos] (Criança-Criança) .
Criança B [menina- 4a10m]	(a) brincando com a mãe; e (b) brincando com parceiro [menina, seis anos].
Criança C [menina- 4a10m]	(a) brincando sozinha; (b) brincando com a mãe; e (c) com outras duas crianças [menino, oito anos; menina, três anos].

Cada situação (a, b e c) durou em média 20 minutos e ocorreu para cada criança-foco na seqüência apresentada na Tabela 1, em suas próprias residências (crianças A e C) ou numa espécie de casa-escola (onde a criança B estudava e passava a maior parte do dia). Às crianças foi solicitado apenas que brincassem com o que desejassem entre os objetos disponibilizados. Às mães solicitou-se a participação

numa brincadeira livre com seu filho ou filha, envolvendo os mesmos materiais. Todas as observações foram registradas em vídeo, de acordo com os parâmetros descritos e justificados em Meira (1994).

As análises, baseadas em técnicas do estudo videográfico e discursivo (Goodwin, 2000; Huberman & Miles, 1998; Marcuschi, 1999; Schiffrin, 1997; Silverman, 1993), enfocaram principalmente os tipos de interação e discursos dos participantes, assim como a relação destes com alguns outros registros disponíveis, tais como gestos e o arranjo material dos cenários. Este tipo de análise exige um detalhamento de difícil reprodução em mídia impressa, especialmente considerando as limitações de espaço em publicações científicas. Portanto, apresentaremos pequena fração das análises realizadas, com o objetivo de ilustrar as principais reflexões e delineamentos teóricos acerca da construção de significados e de sua participação nos processos cognitivos. A seleção destes extratos a partir do conjunto total de protocolos foi realizada de maneira a melhor representar tanto o aspecto em discussão como os diferentes tipos de interações.

### **Análise dos Aspectos Constitutivos da Construção de Significados**

Na análise dos vídeos buscou-se identificar eventos interacionais que pareceram indicativos, exemplares de aspectos constitutivos do processo de construção de significados. Entretanto, não tínhamos de antemão tais aspectos e ao mesmo tempo não os derivamos completamente da análise dos vídeos. A análise que se segue, como acreditamos ser próprio a toda investigação científica, é resultado de extensa reflexão conceitual, em parte elaborada acima, e do estudo das interações registradas em vídeo. Sendo uma primeira elaboração conceitual e empírica de aspectos potencialmente constitutivos do processo de construção de significados, ainda não foi possível nesta pesquisa articular tais aspectos enquanto componentes de um sistema com dinâmica própria. Entretanto, consideramos esta tarefa fundamental e nos dedicaremos a ela em outro (con)texto. A seguir, portanto, nos voltaremos aos aspectos que entendemos relevantes para o processo de construção de significados, tendo a brincadeira infantil como um cenário de exemplificação.

#### *Motivação Exploratória*

Define-se este aspecto pela emergência de certo padrão de comportamento próprio à busca, principalmente colaborativa, de entendimento dos objetos e eventos dispostos no cenário da brincadeira. O segmento interacional apresentado (Episódio 1, onde M é a mãe) ilustra as muitas ocasiões em que mãe e criança exploravam a função e localização de objetos.

##### **Episódio 1**

Criança A: *O que é isso?!* [atenta para um elemento do cenário, tomando em suas mãos uma balança de brinquedo].

Mãe: *É uma balança* [retira a balança das mãos da criança e coloca-a no chão] . . . *Pra pesar as coisas, ó, o prato da balança* [coloca o prato na balança].

A: [Põe um objeto na balança] *Quantos é? Meio. Olha, por isso, olha tava indo ficar* [inaudível] . . . [pega outro objeto]. *O que tem nessa geladeira?* [abre a geladeira de brinquedo].

Ah! *Uma caixa surpresa* [referindo-se a uma pequena caixa dentro da geladeira].

M: *Onde? Tem alguma coisa dentro? O freezer. Tem gelo?* [a mãe parece tomar a “caixa surpresa” pelo que seria o “freezer” do congelador].

A: *Nem dá pra abrir . . .* [referindo-se à porta do freezer].

M: *Ah! Não dá pra abrir a caixa surpresa.*

A: *Dá pra abrir essa caixa?* [dirigindo-se ao pesquisador e apontando para o suposto “freezer”].

A criança segue explorando as possibilidades de uso dos objetos na cena. Isto que chamamos “motivação exploratória” incluía principalmente o interesse em relação a objetos mais incomuns (especialmente em brincadeiras) ou desconhecidos (neste caso a balança, a geladeira e o objeto dentro desta), primeiro através de sua observação, seguido de questionamentos acerca de sua natureza, qualidade ou função. Esta passagem ilustra também a concepção segundo a qual a construção de significados dá-se no *uso* que fazemos da linguagem em diferentes situações, salientada por Chauviré (1991) e Condé (1998) na discussão sobre a segunda filosofia “Wittgensteiniana.”

#### *Materialidade*

Este aspecto relaciona-se principalmente à natureza e à forma pela quais os artefatos (neste caso, os brinquedos) impõem limites e possibilidades para a ação. No episódio a seguir A usa peças de encaixe para construir personagens e hipóteses acerca de sua semelhança com o “objeto real.”

##### **Episódio 2**

A: *Um homem!* [personagem criado a partir da junção de elementos que antes compunham uma “super pistola”. Faz como se o “homem” andasse numa “rua”].

M: *Um homem, que boa!*

A: *Eu fiz um homem, mas tem que fazer as pernas* [pega duas peças e encaixa no “homem”].

M: *Deixa eu ver. Oh! Isso aqui é a cabeça.*

A: *Os braços, as mãos e os três pés. Parece um homem?*

Pudemos observar nos casos estudados a influência do tipo de artefato sobre a narrativa construída pelas díades e a semelhança entre as muitas narrativas criadas por diferentes díades, algo que também nos pareceu uma função da natureza dos artefatos disponíveis no cenário, como ilustrado a seguir.

##### **Episódio 3**

B: Perguntada pela mãe de que gostaria de brincar, a criança olha em volta e responde: *Esses* [faz gesto com a mão, em movimento circular, indicando um grupo de brinquedos no chão].

M: *De quê?*

B: *Desses daqui* [toca com a mão alguns brinquedos, parecendo agora apontar mais especificamente para os móveis em miniatura e bonecos].

M: *Então, como é que vai ser? Vamos brincar como?*

B: . . . *A gente ainda tá arrumando.*

M: *A gente vai arrumar?*

B: *É, arrumar a cozinha.*

Neste episódio, verifica-se que a criança define a brincadeira a partir da indicação de um subconjunto dos brinquedos disponíveis, apontando-os e respondendo “esses” ou “desses aqui” à pergunta “quer brincar de quê?” Sem surpresa, verifica-se que a organização material do cenário tem participação importante na construção de significados para a brincadeira, em coordenação com a motivação exploratória anteriormente descrita. O artefato auxiliará preponderantemente na natureza do contexto a ser construído pela criança e, neste caso, poderá influenciar tanto ampliando como restringindo as possibilidades de significação na atividade em curso.

Essa característica concorda com o pensamento de Vygotsky (1991) para quem as funções psicológicas superiores, e assim nossa capacidade de atribuir significados, resultam da internalização de atividades sociais mediadas por instrumentos materiais e simbólicos.

#### *Narrabilidade*

Este aspecto refere-se ao envolvimento das crianças na construção de enredos e historinhas para a brincadeira. Após a escolha dos brinquedos e sua inserção em um tipo mais geral de brincadeira, as crianças muitas vezes passavam a elaborar uma trama, empenhando-se na construção de um contexto significativo de brincadeira. Estas construções apresentaram algumas marcas importantes, tais como a coerência entre o discurso da criança, os objetos selecionados e o cenário subsequente criado. Por exemplo, uma vez tivessem selecionado uma “ferramenta” (alicate, chave de fenda, martelo), logo as crianças incluíam na brincadeira objetos tais como a moto e cenários que envolviam seu conserto, em um posto de gasolina etc., cuidando inclusive da adequação entre os tamanhos dos itens selecionados. O episódio seguinte ilustra a criação de um destes roteiros.

#### *Episódio 4*

A: *Também pode ser assim a super pistola* [mostra à mãe uma parte do brinquedo, nesse momento desmontado], *ou assim, rrrrrru* [mostra outra parte do brinquedo e produz um som de disparo] . . . *Que nem, ó, uma escadinha* [após remontar o brinquedo, dando-lhe o formato de uma escada].

M: *Ó, uma escadinha. Vamos fazer uma escadinha aqui* [coloca a “escadinha” próxima à “rua” que a criança montava].

A: *Aí, desce assim né?* [com a “escadinha” em uma das mãos, e parte do brinquedo original na outra].

M: *É.*

A: *Um homem!* [toma uma parte da “super pistola” por um “homem”, e faz como se o mesmo estivesse andando na “rua”].

M: *Um homem, que boa.*

A: *Eu fiz um homem, mas tem que fazer as pernas* [pega duas outras peças e encaixa na parte da “super pistola” que inicialmente representava o “homem”].

Vemos aqui que a criança, na seqüência à transformação de uma “pistola” em “escada”, depois em “homem”, narra uma série de acontecimentos – um homem desce a escada e anda na rua – ao mesmo tempo em que faz uso e modifica cenários já construídos. Bruner (1986, 1997) já sugeria a centralidade da narrativa para o funcionamento psicológico e seu papel como interseção entre o indivíduo e o mundo social. Outros destacam também a importância da narrativa como prática social, enfatizando o envolvimento de elementos semânticos em sua construção. E assim, a narrativa “tem relação com o significado dado às coisas pelo seu autor e envolve a negociação de significados entre os seres humanos” (Correia, 2003, p. 510). Houve evidências ainda de que as narrativas identificadas nas diferentes situações observadas poderiam evoluir no decorrer da brincadeira e que esta evolução seria influenciada pelo tipo de interação (mãe-criança ou criança-criança).

#### *Dialogicidade*

Durante a brincadeira, as crianças freqüentemente se engajavam em diálogos, com elas mesmas ou seus pares, às vezes como se acompanhando sua própria ação. Assim, a criança primeiramente observava atentamente um objeto, explorava-o manipulativamente e ao mesmo tempo verbalizava de forma abreviada certas ações ou descobertas, engajando-se numa espécie de diálogo. Esta característica é ilustrada no episódio seguinte, no qual a criança produz enunciados que parecem respostas a perguntas não verbalizadas.

#### *Episódio 5*

C- [Coloca uma pecinha no compartimento da casa de bonecas onde antes já havia colocado uma “cama”] *Só tinha aqui* [retira-a logo em seguida e coloca a pecinha no chão] *Não pode ser* [pega uma “mesinha” redonda e em seguida larga-a no chão. Pega um “abajur” e uma outra “mesinha”, esta quadrada, e coloca-os no compartimento onde está a “cama”. Olha atentamente para a casa e depois para os outros brinquedos no chão].

Veja que os enunciados “Só tinha aqui” e “Não pode ser” parecem compor um texto não completamente verbalizado. De acordo com Vygotsky (2001), este tipo de diálogo resulta da transformação de atividades externas e funções interpessoais. Esta transformação seria um aspecto importante da apropriação de objetos, eventos e discursos presentes na cultura. Neste sentido a cognição pode ser vista como ação significativa e a comunicação enquanto produção de significados em co-autoria com um Outro dialógico (Bakhtin, 2002; Freitas, 2004; Markovà, 1991).

#### *Orquestração*

Observou-se que as crianças procuravam manter os temas inicialmente eleitos para brincadeira, adaptando-os e relacionando-os às situações que emergiam no decorrer da atividade. Nesse sentido, durante a construção das narrati-

vas as crianças mantinham-se atentas à coerência entre suas próprias ações e o discurso de seus parceiros de brincadeira, produzindo assim uma atividade orquestrada. Esta orquestração envolvia também os artefatos selecionados (tipo e dimensões, por exemplo), os personagens envolvidos e o cenário produzido. Mattos (2005) também se refere a este aspecto da construção de significados como caracterizado por expressões discursivas interpoladas. No Episódio 6 a seguir a criança primeiro identifica algo como “tempero” e posteriormente o relaciona ao enredo da brincadeira que se seguiu: arrumar a cozinha. Ao final, a criança reintroduz o termo (“tempero”), coordenando-o com o enredo da história construída.

#### Episódio 6

B: *Ah, o tempero, isso é o tempero* [coloca o objeto que chamou de “tempero” no chão e mexe na porta da “geladeira”]. *Temperô, temperô* [cantarolando] . . .

M: *Tu quer que eu brinque um pouquinho contigo? . . . Então, como é que vai ser? Vamos brincar como?*

. . .

B: . . . *A gente ainda tá arrumando.*

M: *A gente vai arrumar?*

B: *É, arrumar a cozinha.*

M: *Eu quero comida, mamãe, eu tô com muita fome!* [imitando voz de bebê enquanto segura uma boneca, então um dos personagens da brincadeira].

B: [Pega o prato e o oferece à boneca] *Toma. A comida com tempero* [rindo].

Vejamos agora um episódio que ilustra o mesmo aspecto, mas na brincadeira entre duas crianças.

#### Episódio 7

C2: *Eu vou arrumar a cama dela* [da boneca].

C: *Eba, isso é meu violino* [coloca o violão embaixo do queixo, como um violino, e mexe nas cordas]. *Tan* [imitando um som como se tocasse o instrumento].

C2: *Ó, vê só* [pega o violão de C e coloca-o no ombro, também fazendo parecer um violino. Ri e muda o lado do violão, como se não estivesse acertando a posição].

C: *Acho que tu tem que botar aqui* [indicando uma outra posição para o violão. Volta-se para o lado e pega a boneca]. *Mamãe, dá um toquinho* [imitando voz de bebê, enquanto mexe nas cordas do violão, ainda nas mãos da outra criança].

Observe que inicialmente C2 estava engajada na brincadeira envolvendo o “bebê”, por isso dirige um chamado à outra criança (“Eu vou arrumar a cama dela”). C, por sua vez, chama a atenção para um outro objeto, aparentemente não relacionado à narrativa em curso. Posteriormente, no entanto, e após C2 compartilhar do interesse sobre o instrumento, C busca construir uma relação (mesmo que apenas superficial) entre os diferentes objetos e narrativas em foco, aliando o dela próprio no instrumento musical com aquele de seu companheiro na brincadeira com a boneca. Nos dois episódios anteriores, as crianças pareciam realizar freqüentes ajustes na direção do parceiro de brincadeira, sem necessariamente abandonar suas próprias escolhas. Para alguns autores sócio-interacionistas (e.g., Bruner, 1986, 1997; Rogoff, 1990; Wertsch, 1991) o desenvol-

vimento resultaria de tais esforços conjuntos entre a criança e os adultos de sua relação e de um empreendimento orquestrado com vistas à construção de significados (Schaffer, 1992).

#### Abreviação

A análise dos vídeos também revelou muitas passagens indicativas da co-construção dos discursos, aspecto que ilustra certa dinâmica de compartilhamento de significados nas interações. Uma característica particularmente interessante desta dinâmica é a abreviação do discurso, no sentido proposto por Bezerra e Meira (2006): “parceiros conversacionais produzem sentidos, inteligibilidade e entendimento mútuo para diálogos aparentemente fragmentados e desconexos” (p. 189). O extrato a seguir demonstra esta aparente fragmentação da conversação.

#### Episódio 8

Pesquisadora: *Será que ele já chegou?* [pergunta sobre o irmão de A, enquanto caminha até a janela do aposento após ouvir o latido de um cão].

A: *Não... é porque tem alguém passando.*

Observe-se aqui que a resposta da criança contém marcas verbais típicas de enunciados argumentativos (“é porque”), quando a pergunta efetivamente enunciada é, na superfície, de uma outra natureza. A criança, entretanto, atenta ao contexto discursivo no qual a pesquisadora produz a pergunta (que, tomada literalmente, exigiria apenas a afirmação ou negação do fato), procura justificar o latido do cão, mesmo que nada tenha sido comentado a este respeito. O enunciado da criança poderia ser tratado ainda como um recorte exteriorizado de um diálogo interior, no qual “o significado assume o primeiro plano” (Freitas, 2002, p. 96). A ênfase aqui, portanto, está na compreensão do não dito, daquilo que ficou abreviado na fala.

#### Alter-regulação<sup>1</sup>

A construção de significados na brincadeira também requereu o emprego de estratégias discursivas voltadas para a regulação da ação do outro na diáde. No episódio apresentado a seguir, uma das crianças tenta dirigir a brincadeira através da proposição de uma regra contingencial e idiossincrática, como se a mesma já fizesse parte do repertório interpretativo do outro.

#### Episódio 9

B: *Essa é a motoca do pai* [segurando o boneco do “pai” e a motocicleta].

B2: *Tu sabe que o pai deixava a mãe sair também, né?* [segurando o boneco da “mãe”].

B: [Coloca o “pai” sentado na moto].

B2: [Retira o “pai” da moto] *Êita, tu é o pai.*

B: *Hã?*

B2: *Tu é o pai?* [larga o “pai” no chão].

B: [Inaudível] *sozinho.*

<sup>1</sup> Trata-se de um neologismo no qual se usa o prefixo latim alter para indicar um outro (como na expressão alter rex, um outro rei). Alter-regulação indica o processo pelo qual a ação do indivíduo é regulada por um outro indivíduo.

B2: *Mas, mas dessa vez a mãe é quem vai dirigir* [coloca a “mãe”, boneco que manteve em suas mãos durante todo o episódio, montada na moto].

A criança B2 demonstra interesse em também brincar com a moto e constrói um cenário no qual tenta controlar as ações do parceiro na brincadeira. As crianças-participantes demonstraram ser mais ou menos “alter-reguladoras” e este aspecto certamente depende de circunstâncias as mais diversas. No exemplo a seguir, no qual C aparentemente tentava desfazer-se de seus parceiros para brincar sozinha, observamos certo “ventriloquismo” a serviço da alter-regulação como um aspecto da construção de significados no contexto da brincadeira.

#### Episódio 10

C: . . . *E tu vai embora com tua, com tua, com tua irmã, é? É? É?* [fala diretamente para C2, referindo-se à sua irmã C3, também presente no cenário].

C2: *O quê?*

C: [Agora se dirigindo a C2, fala em tom ligeiramente alterado em relação à sua própria voz] *Não quer mais brincar não, é? Tá cansada é?*

C3: [Não responde e parece apática em relação à brincadeira].

C2: *Ela não quer mais ir pro colégio* [estavam preparados para ir à escola depois da brincadeira].

C: *Ela quer ir pro colégio é?*

Observe como o enunciado é transformado para adequar-se ao aparente propósito de C, fazendo com que a partida dos parceiros pareça um desejo de C3.

### Dinâmica de construção de significados

Por fim, tentamos dar conta, mesmo que preliminarmente, da dinâmica da construção de significados, comum nas situações observadas, e destacando a inter-dependência entre todos os aspectos. O episódio de interação mãe-criança a seguir pode ser descrito em termos de um padrão de organização que se inicia pela atenção dirigida a artefatos e realiza um percurso que inclui a proposição de conteúdos para a brincadeira, sua exploração e ajustes contextuais.

#### Episódio 11

M: *Vamos lá. Vamos desenhar?* [caminha na direção dos brinquedos] *Ou vamos abrir esses* [sacos de peças de montar] *aqui? O que é que tu acha?*

A: [Observa o cenário com os brinquedos. Após uma breve pausa, levanta-se e caminha em direção à mãe]. *Esse sim é o que eu gosto.*

M: *Qual?*

A: *Esse sim que eu gosto* [pegando um saco de peças de montar].

M: *Qual? Esse?*

A: *Esse não, esse* [largando o saco de peças, seleciona outro entre os três disponíveis, de tamanhos e formas diferentes; na seqüência, segura alguns dos objetos retirados do saco e propõe um curso de ação]. *Pode fazer uma super pistola.*

M: *Uma super pistola?*

A: [Derruba no chão todo o conteúdo do saco e explora as possibilidades de combinação das peças] *Uhn-uhn, eu já sei fazer... Pode fazer um, um forte* [muda o curso de ação, no que parece ser um ajuste daquele antes pretendido].

M: *Um forte? Ah! Que alegria, pode o de Santa Catarina? Bora?*

A: *Acho que não, só se tinha mais outro pacote* [parecendo impor limites e condições para as possibilidades de construção].

Neste ponto, é possível supor uma trajetória de construção de significados na brincadeira que, em termos cognitivos, teria início com a atenção dirigida, envolveria a proposição, a exploração e os ajustes de cursos de ação. A atenção dirigida, de certa forma, faria emergir este percurso e se manteria enquanto o indivíduo continuasse motivado. É importante destacar ainda que aqueles possíveis componentes do processo de construção de significados, levantados na literatura e discutidos na primeira parte deste artigo, podem também ser aqui identificados: o processo inicia-se e mantém-se através da atenção dirigida para um objeto a ser explorado e significado, a partir do envolvimento de um Outro e intermediadas pela linguagem.

Em resumo, propõe-se que o processo de construção de significados vale-se de uma motivação que orienta o indivíduo na construção de narrativas acerca de situações materiais e interacionais específicas. A produção das referidas narrativas dá-se, então, a partir de um percurso singular cuja estrutura deve envolver, pelo menos, aspectos de dialogicidade, orquestração, alter-regulação e comunicação abreviada, como definidos e ilustrado acima.

### Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi conceitualizar e ilustrar na brincadeira infantil alguns aspectos que acreditamos próprios ao processo de construção de significados. Propusemos, então, sete aspectos interdependentes desse processo: (a) motivação exploratória; (b) materialidade; (c) narrabilidade; (d) dialogicidade; (e) orquestração; (f) abreviação; e (g) alter-regulação.

Verificamos adicionalmente que a construção de significados é ainda influenciada pelo tipo de interação em curso e pelas circunstâncias de diferentes contextos discursivos. Vygotsky (2001) já sugeria a instabilidade, a mobilidade e a complexidade da construção de significados, mostrando como este processo é, em larga medida, dependente dos “campos de canalização cultural” (Valsiner, 2001) que emergem na e pela linguagem.

Nesse estágio da investigação, esperamos ter contribuído com reflexões e exemplos que atestam o caráter multiaspectual da construção de significados. Por hora, esperamos também ter mapeado os componentes do processo para pesquisas futuras que investiguem a dinâmica relacional na qual os aspectos discutidos aqui emergem e evoluem.

## Referências

- Bakhtin, M. (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem* (10. ed.). São Paulo, SP: Hucitec.
- Bezerra, H., & Meira, L. (2006). Zona de desenvolvimento proximal: Interfaces com os processos de intersubjetivação. In L. Meira & A. Spinillo (Eds.), *Psicologia Cognitiva: Cultura, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 190-221). Recife, PE: Editora da Universidade Federal de Pernambuco.
- Bomtempo, E. (1996). A brincadeira de faz-de-conta: Lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In T. M. Kishimoto (Ed.), *O brincar e suas teorias* (pp. 57-72). São Paulo, SP: Pioneira.
- Bronckart, J. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, SP: Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo, SP: Cortez.
- Brougère, G. (2002). A criança e a cultura lúdica. In T. M. Kishimoto (Ed.), *O brincar e suas teorias* (pp. 19-32). São Paulo, SP: Pioneira.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Chauviré, C. (1991). *Wittgenstein*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Condé, M. L. L. (1998). *Wittgenstein: Linguagem e mundo*. São Paulo, SP: Annablume.
- Cornejo C. (2004). Who says what the words say? The problem of linguistic meaning in psychology. *Theory and Psychology*, 14(1), 5-28.
- Correia, M. (2003). A constituição social da mente: (Re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia* (Natal), 8(3), 505-513.
- Costa, C. (2003). *Filosofia da linguagem*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Daniels, H. (2002). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo, SP: Loyola.
- Donald, M. (2000). The central role of culture in cognitive evolution on the myth of the "isolated mind". In L. P. Nucci & G. B. Saxe (Eds.), *Culture, thought, and development* (pp. 19-38). Mahwah, NJ: LEA.
- Fauconnier, G. (1999). Introduction to methods and generalizations. In T. Janssen & G. Redeker (Eds.), *Scope and foundations of cognitive linguistics* (pp. 47-69). The Hague, Nederland: Mouton De Gruyter.
- Freitas, M. T. A. (1998). *Vygotsky: Um século depois*. Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Freitas, M. T. A. (2002). *Vygotsky & Bakhtin, Psicologia e Educação: Um intertexto*. São Paulo, SP: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Freitas, M. A. (2004). A filosofia da linguagem de Wittgenstein e suas implicações para sócio-psicolinguística. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 75-97.
- Góes, M. C. R. (1995). A construção de conhecimentos: Examinando o papel do outro nos processos de significação. *Temas em Psicologia*, 1, 23-30.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Horgan, J. (2002). *A mente desconhecida: Por que a ciência não consegue replicar, medicar e explicar o cérebro humano?* São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Huberman, A., & Miles, M. (1998). Data management and analyses methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 179-210). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo, SP: Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (3. ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Kishimoto, T. M. (2002). Bruner e a brincadeira. In T. M. Kishimoto (Ed.), *O brincar e suas teorias* (pp. 139-154). São Paulo, SP: Pioneira.
- Knox, J. F., & Stevens, C. (1993). *Vygotsky and soviet Russian defectology. An introduction to Vygotsky: Vol. 2*. New York: Plenum.
- Koch, I. V. (2003). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo, SP: Contexto.
- Leontiev, A. N. (1988). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vygotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 119-142). São Paulo, SP: Ícone.
- Luria, A. R. (1988). Diferenças culturais de pensamento. In L. S. Vygotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 39-58). São Paulo, SP: Ícone.
- Macedo, L. (1997). Os jogos e sua importância sociocultural. In L. Macedo, A. L. Petty, & N. Passos (Eds.), *Quatro cores, senhas e dominós: Oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e pedagógica* (pp. 155-163). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Maluf, A. C. M. (2003). *Brincar: Prazer e aprendizado*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Marcuschi, L. A. (1999, 31 agosto). Aspectos da questão metodológica na análise da interação verbal: O continuum qualitativo-quantitativo. *Reunião do grupo de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, Linguística de Texto e Análise da Conversação*. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará.
- Marková, I. (1991). Introduction. In I. Marková & K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue* (pp. 83-104). New York: Springer-Verlag.
- Mattos, C. L. G. (2005). O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 215-228.
- Meira, L. (1994). Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. *Temas em Psicologia*, 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.
- Mrech, L. M. (2002). Além do sentido e do significado: A concepção psicanalítica da criança e do brincar. In T. M. Kishimoto (Ed.), *O brincar e suas teorias* (pp. 155-172). São Paulo, SP: Pioneira.
- Oliveira, M. K. (1995a). *Linguagem e cognição: Questões sobre a natureza da construção do conhecimento*. *Temas em Psicologia*, 1, 1-10.
- Oliveira, M. K. (1995b). Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo, SP: Scipione.
- Percy, W. (1994). *Homo symbolificus*. In R. T. Kellogg (Ed.), *The Psychology of writing* (pp. 23-52). New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1979). *A construção do real na criança* (3. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.



- Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança (3. ed.)*. Rio de Janeiro, RJ: Afiliada.
- Pino, A. (1995). *Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural*. *Temas em Psicologia*, 1, 31-40.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.
- Schaffer, H. R. (1992). *Joint involvement episodes as context for development*. In H. M. Gurk (Ed.), *Children social development: Contemporary perspectives (pp. 99-129)*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum.
- Schiffrin, D. (1997). *Theory and method in discourse analyses: What context for what unit?* *Language and Communication*, 17(2), 75-92.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Smolka, A. L. B. (1995). *A concepção de linguagem como instrumento: Um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal*. *Temas em Psicologia*, 1, 11-22.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2001). *Affective fields and their development*. In J. Valsiner (Ed.), *Comparative study of human cultural development (pp. 159-181)*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Cortez.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Wajskop, G. (1997). *Brincar na pré-escola (6. ed.)*. São Paulo, SP: Cortez.
- Wertsch, J. V. (1991). *A sociocultural approach to socially shared cognition*. In L. Resnick, J. Levine, & S. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition (pp. 85-100)*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Wittgenstein, L. (1968). *Tractatus lógico-philosophicus (J. A. Giannotti, Trad.)*. São Paulo, SP: Cia Editora Nacional.
- Wittgenstein, L. (1979). *Investigações filosóficas (J. C. Brun, Trad.)*. São Paulo, SP: Abril Cultural.