

O CÍRCULO DE BAKHTIN EM DIÁLOGO COM HENRI WALLON: REFERENTES TEÓRICOS PARA PENSAR AS LINGUAGENS DE BEBÊS

ENGAGING THE BAKHTIN CIRCLE AND HENRI WALLON: THEORETICAL FRAMEWORK TO THINK BABY LANGUAGES

EL CÍRCULO DE BAKHTIN EN DIÁLOGO CON HENRI WALLON: REFERENTES TEÓRICOS PARA PIENSAR LOS LENGUAJES DE LOS BEBÉS

*Viviane Maria Alessi

**Marynelma Camargo Garanhani

Resumo: O presente artigo busca estabelecer um diálogo entre os estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin e Henri Wallon acerca da linguagem infantil. Dos estudos do Círculo de Bakhtin, destacamos as obras de Volochínov (2019, 2013) e Bakhtin (1997, 2011) sobre a situação extraverbal que envolve o espaço, o sentido e os valores que permeiam a expressão comunicativa, marcada ainda por diferentes entonações e sempre dirigida socialmente, além da presença e influência do outro na constituição do indivíduo. Essas ideias foram complementadas pela teoria de psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon (1971, 2007, 2008), que considera a criança na sua integralidade, envolvendo os campos da afetividade, do movimento, da cognição e da pessoa em relação com o meio, trazendo considerações basilares sobre o desenvolvimento infantil. Assim, o texto se estrutura em duas partes: inicialmente apresentamos algumas ideias centrais das duas teorias, buscando entrelaçar os fios que as compõe e identificar elementos que se aproximam e se complementam e na segunda parte destacamos a questão do diálogo, não apenas entre os referentes teóricos como, também, elemento primordial na constituição da linguagem dos bebês. Ao estabelecer um diálogo entre os autores, percebemos que há muitos pontos em comum, principalmente ao pensarem a linguagem em uma perspectiva sociológica e que tem no outro/meio como um elemento fundamental nessa constituição.

Palavras-chave: Linguagens. Bebês. Educação Infantil.

Introdução

Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer?
Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
[...] (Carlos Drummond de Andrade, 2015).

Como nos indica a epígrafe, precisamos pensar a criança como um ser que já é: que pensa, sente, age e comunica; pensá-la em toda a sua integralidade e especificidade. Um ser que, assim como todos nós, é incompleto e está em permanente constituição por meio da interação com os outros e seu entorno. Essas dicotomias e complexidades do ser humano são também pontuadas pelos intelectuais que embasam este estudo: o Círculo de Bakhtin e Wallon.

* Doutorado em Educação (UFPR/PR). Professor da Rede Municipal de Ensino (Curitiba/PR). E-mail: vivialessi@hotmail.com). ORCID: 0000-0003-3278-6610.

** Doutorado em Educação (PUC/SP). Professora associada do Departamento de Educação Física e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da (UFPR/PR). E-mail: marynelmagaranhani@gmail.com.

O Círculo de Bakhtin, composto por intelectuais com diferentes formações como Pavel, Volochínov, Kagan, Medviédiev e o próprio Bakhtin, reuniam-se em diferentes cidades da Rússia¹ e diversos períodos, entre os anos de 1919 a 1929. Neste artigo apresentamos alguns estudos do próprio Bakhtin (1895-1975) e Volochínov (1895-1936) que tratam sobre a linguagem não-verbal e a situação extraverbal, a qual integra uma enunciação e lhe atribui sentido. Henri Wallon (1879-1962) foi o responsável pela construção de uma teoria psicogenética, conhecida como psicogênese da pessoa completa, que considera a criança na sua integralidade, envolvendo os campos da afetividade, do movimento, da cognição e da pessoa em relação com o meio. Além disso, atuou na elaboração de um projeto político educacional francês². De um lado, temos intelectuais que debateram, entre outros assuntos, as questões da linguagem e interação; e de outro, um pensador dedicado ao desenvolvimento infantil. Trazê-los para dialogar neste estudo, que faz parte de uma investigação mais densa, tem a intenção de refletir sobre a especificidade dos enunciados dos bebês.

O texto se estrutura em duas partes: inicialmente apresentamos algumas ideias centrais das duas teorias, buscando entrelaçar os fios que as compõe e identificar elementos que se aproximam e se complementam e na segunda parte destacamos a questão do diálogo, não apenas entre os referentes teóricos como, também, elemento primordial na constituição da linguagem dos bebês.

Iniciando uma interlocução com os autores

O Círculo de Bakhtin considera a linguagem em uma perspectiva dialógica, constituída na interlocução real entre os sujeitos, o que define os sentidos dos enunciados³. Dessa forma, a língua, concreta e viva, deve ser considerada em sua integralidade, de acordo com o contexto no qual foi produzida, em um enfoque translinguístico⁴, que procura entendê-la não pela via formal e estrutural, mas nos sentidos que emergem de seu uso.

A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. Este movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e

¹ Nevel, Vitebsk e São Petersburgo.

² Trata-se do Projeto de Reforma de Ensino Langevin-Wallon que foi submetido à Assembleia Nacional em 1946, mas não chegou a ser aprovado. Ver Gratiot-Alfandéry (2010).

³ Para Bakhtin “o emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Bezerra, responsável pela tradução da referida obra de Bakhtin, explica, em uma nota de rodapé na publicação, que o termo enunciado significa “ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras” (idem). Mas em diversos momentos o termo se refere também a outras manifestações comunicativas como gesto ou mímica, como no trecho a seguir: “[...] assim eu, ao enunciar a mim mesmo – através da mímica ou palavras -, adapto essa enunciação às particularidades de meu ouvinte” (BAKHTIN, 2011, p.62).

⁴ Termo sugerido por “Kristeva no prefácio da edição francesa da poética de Dostoievski” (CASTRO, 2010, p. 94).

homem, uma relação não só produtiva, mas também verbal. Na comunicação verbal, que é um dos aspectos do mais amplo intercâmbio comunicativo – o social –, elaboram-se os mais diversos tipos de enunciações, correspondentes aos diversos tipos de intercâmbio comunicativo social. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 157).

Wallon (2007) se aproxima desta ideia, ao considerar que “[...] é do meio que depende o sistema linguístico que a criança aprende a usar” (WALLON, 2007, p. 34). Para o autor francês, a linguagem é considerada instrumento e suporte indispensável aos progressos do pensamento, na medida em que exprime e estrutura o pensamento. É importante ressaltar que “a criança já fala mesmo que os termos temporais elementares ainda lhe faltem. Nessa época quando quer exprimir algo, o gesto precede a palavra, depois vem acompanhado dela, antes de acompanhá-la, para finalmente fundir-se em maior ou menor medida nela” (JALLEY, apud WALLON, 2007, p. XLIX).

Volochínov afirma que os gestos, considerados a primeira e primitiva linguagem da humanidade, “[...] cujos traços se conservam até os nossos dias como auxiliar, usado junto com a linguagem, na gesticulação habitual das mãos e na mímica facial durante a conversação, [...] representa já uma brusca separação do mundo natural, e o começo da criação de um mundo novo, o mundo do homem social, o mundo da história social” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 142).

Para explicar a origem da linguagem, no ensaio produzido em 1930, *Que é a linguagem?*, Volochínov (2013) recorre a estudos de Engels, Ludwig Noiret e Nicolau Marr, que defendem que a linguagem e a vida intelectual surgem em função da atividade/trabalho desenvolvido pelos povos primitivos que precisavam se comunicar uns com os outros. Para sobreviver, seja defendendo-se dos animais predadores ou para encontrar coletivamente os alimentos (caçar), os homens primitivos precisavam coordenar as ações para que houvesse uma compreensão mínima dos objetivos em comum. Para esta finalidade criaram a comunicação gestual, baseada em gestos e mímicas.

Wallon (2008) analisa a chamada sociedade primitiva⁵ e diferencia gesto prático de gesto ritual. O gesto prático é inventivo, “guiado por uma espécie de intuição plástica que o leva a experimentar e utilizar as qualidades ou propriedades das coisas” (WALLON, 2008, p. 116). Enquanto o gesto ritual é estereotipado, “não significa nada senão relacionado a um protótipo, não tem outro motivo senão obter por intermédio deste um resultado cujas condições e possibilidades não pertencem, pelo menos na sua totalidade, ao campo das circunstâncias presentes” (WALLON, 2008, p. 115).

⁵ Para isso, Wallon dialoga com estudos da Antropologia.

O trabalho, ou seja, a organização social necessária ao melhor desempenho das tarefas coletivas desempenhou um papel primordial no nascimento e desenvolvimento da linguagem. Com o tempo e em função do próprio trabalho, surge a necessidade de as pessoas unirem-se em grupos, sejam relacionados aos próprios afazeres ou, de forma mais ampla, com outras tribos. Esses reagrupamentos sociais propiciaram, conseqüentemente, o entrecruzamento de elementos linguísticos, o que gerou a ampliação e enriquecimento das palavras e, posteriormente, a conjunção de palavras em frases. A linguagem, portanto, “[...] é produto da atividade humana coletiva e reflete todos os seus elementos tanto na organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 141).

O autor reforça, com isso, o caráter social presente na constituição da linguagem, desde as primeiras civilizações. Esta é uma característica fundamental para compreender o processo de construção e desenvolvimento da linguagem na criança pequena, visto que, uma enunciação concreta “[...] vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação. Sua significação e sua forma em geral se definem pela forma e o caráter desta interação. Ao arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido [...]. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 86).

O contexto social, também chamado de situação⁶ extraverbal, nos permite perceber o sentido do signo produzido por outra pessoa, seja por meio de palavras, gestos ou outros movimentos expressivos. Assim, cada enunciação da vida cotidiana envolve a parte verbal expressa e uma parte não expressa, mas subentendida, fundamental para compreender a enunciação, chamada de situação extraverbal. Ao ser separada desta situação extraverbal, a palavra perde o seu sentido.

O contexto extraverbal da enunciação se compõem de três aspectos: espaço, sentidos e valores, ou seja, “1) um horizonte espacial compartilhado por ambos os falantes (a unidade visível [...]); 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação, igualmente compartilhado pelos dois, e, finalmente, 3) a valoração compartilhada pelos dois, desta situação” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 78).

A situação extraverbal pode ser comparada com a ideia de meio, defendida por Wallon (2008), abrangendo os campos sobre os quais a criança age, com os diferentes recursos disponibilizados e que, ao mesmo tempo, se tornam instrumentos para o seu desenvolvimento.

⁶ A situação engloba os aspectos subentendidos da parte não verbal: “o espaço e o tempo em que ocorre a enunciação – onde, quando; o objeto ou tema de que trata a enunciação – aquilo de que se fala; e a atitude dos falantes face ao que ocorre – a valoração” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 172).

A criança não pode ser considerada sem relação com o meio onde acontece seu crescimento e que a envolve desde seu nascimento. O universo ao qual ela deve adaptar-se, sobre o qual ela modela sua atividade e suas impressões, não é uma espécie de universo em si, invariável e eterno; é o conjunto dos objetos próprios da época: seu berço, sua mamadeira, suas fraldas, o fogo, a luz artificial; mais tarde os móveis cujas estruturas lhe fornecem seus hábitos ou lhe ensinam a moldar as coisas; as instituições onde se insere sua existência; e também as técnicas de linguagem, da explicação, da compreensão que regulam seus pensamentos, impondo-lhes, através de quadros conceituais ou lógicos, a decupagem das forças, dos objetos que povoam o mundo posto hoje à sua disposição por milênios de civilização, de elaboração material e mental. (WALLON, 2008, p. 90-91).

É importante considerar que, “ainda que a enunciação esteja privada de palavras, bastará o som da voz – a entonação – ou somente um gesto”, para expressar uma ideia. “Fora de uma expressão material, não existe enunciação [...]” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 174).

A entonação “é dada pela elevação ou descanso da voz e expressa nossa atitude em relação ao objeto da enunciação, atitude que pode ser feliz, aflita, entusiasmada, interrogativa, etc.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 147). A forma como proferimos uma mesma palavra pode mudar totalmente o seu sentido. A entonação exprime as apreciações ou o acento de valor dos interlocutores. “[...] É na entonação que a valoração encontra sua expressão mais pura. A entonação estabelece um vínculo estreito entre a palavra e o contexto extraverbal: a entonação viva parece conduzir a palavra além das fronteiras verbais” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 81).

No caso da criança, o autor afirma que “[...] a entonação infantil é elemento inseparável deste pequeno mundo social da criança. Só na unidade material indivisível deste pequeno mundo social a entonação pode ser estudada e compreendida como fato objetivo” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 243). O choro é o exemplo mais claro da presença da entonação no cotidiano dos bebês: choro de fome, sono, frio, fralda suja, cansaço, enfim, várias sensações são expressas pelo choro com diferentes entonações, que são compreendidas pelos que estão ao seu entorno.

A criança se expressa, portanto, utilizando os recursos de que dispõe para se comunicar, como o choro, o riso ou sorriso, o grito, os gestos, entre outros. E as respostas dos outros, também chamadas de réplicas⁷ por Bakhtin (2011), contribuem para a ampliação da linguagem. Na medida em que o outro-participante da situação compreende – em função de todo o contexto extraverbal, das entonações e expressão da criança, o seu querer-dizer, a sua intenção e/ou necessidade –, emite respostas/signos que lhe permitem fazer associações e utilizá-los em outros momentos semelhantes. Poderíamos dizer que são “[...] as palavras, as entoações e os movimentos interiores que passaram com sucesso pela prova da expressão externa numa escala social mais ou menos ampla e adquiriram, por assim dizer, um grande

⁷ Nas réplicas do diálogo são estabelecidas relações do tipo: “pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 275).

polimento e lustro social, pelo efeito das reações e réplicas, pela rejeição ou apoio do auditório social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 125). Essa ideia reflete a importância do papel do adulto mediante a ação comunicativa da criança, no sentido de verbalizar para ela o seu gesto, auxiliando-a na atribuição do sentido e, concomitantemente, na construção da linguagem oral.

Wallon (1971) afirma que a linguagem, assim como a aquisição da marcha, “abre à criança um mundo novo, mas de outra natureza: o mundo dos símbolos” (WALLON *apud* GALVÃO, 1995, p.118).

O homem é ao mesmo tempo um animal que fala e que vive em sociedade. A aptidão à linguagem inscreve-se em seu organismo, sendo a capacidade de linguagem um dos traços essenciais da espécie humana. Mas a existência da linguagem é inconcebível sem a existência da sociedade; mais ainda, sem a existência de sociedades duráveis. Ao contrário, concebe-se a existência da linguagem e de suas modalidades correspondentes necessariamente a tipos determinados de sociedades. (WALLON, 1971, p. 93-94).

Wallon (1971) propõe um estudo integrado do desenvolvimento infantil, englobando os campos funcionais da afetividade, do movimento e da inteligência – a psicogênese da pessoa completa, na relação com o meio. A pessoa completa integra todos esses campos, sendo ela também considerada um campo funcional. No início do processo de desenvolvimento, um campo acaba tendo predominância sobre os outros, mas vão adquirindo uma certa interdependência no processo, mesmo integrados. O autor descreve que ao longo do desenvolvimento, a criança perpassa diferentes estágios, conforme o quadro 1 nos mostra:

Quadro 1 – Estágios do Desenvolvimento Infantil da Teoria de Wallon

	Estágios	Faixa etária
Estágio 1	Impulsivo e Emocional	0 a 1 ano
Estágio 2	Sensório-motor e Projetivo	1 a 3 anos
Estágio 3	Personalismo	3 a 6 anos
Estágio 4	Categorial	6 a 11 anos
Estágio 5	Adolescência	A partir dos 11 anos

Fonte: Adaptado de Grandino (2010).

É importante ressaltar que o desenvolvimento da criança não ocorre pela simples adição das etapas, conforme o Quadro 1 apresenta. Há oscilações, manifestações antecipadas, regressões, alternâncias que permeiam o processo. O ritmo de desenvolvimento dos estágios é descontínuo, provocando mudanças e permanências na atividade do estágio anterior, segundo Wallon. Assim, o autor questiona a visão linear, que geralmente é atribuída ao desenvolvimento. O autor demonstra que o “[...] desenvolvimento humano é marcado por avanços, recuos e contradições e, para melhor compreendê-lo, é preciso abandonar concepções lineares de análise e interpretação” (GRANDINO, 2010, p. 33).

A passagem de um estágio ao outro não se configura como ampliação, mas como reformulação, eventualmente marcada por crises e conflitos, rupturas e sobreposições. Wallon (2007) aponta leis funcionais que norteiam o aparecimento dos comportamentos e reações das crianças, ou seja, o desenvolvimento infantil. São elas: predominância, alternância e integração funcional. Nas atividades da pessoa, os campos atuam conjuntamente, porém sob a *preponderância* de um deles: nos primeiros meses de vida, por exemplo, há o domínio da afetividade. E, ao longo do desenvolvimento, a preponderância desses campos vão se *alternando*. Mas, em qualquer atividade exercida pela pessoa, estão *integradas* as funções pertencentes aos três campos: afetividade, movimento e cognição.

A criança deve ser compreendida de forma integral, completa, conforme afirma o autor:

[...] de etapas em etapas a psicogênese da criança mostra, pela complexidade dos fatores e das funções, pela diversidade e oposição das crises que a pontuam, uma espécie de unidade solidária, tanto dentro de cada uma como entre todas elas. É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. (WALLON, 2007, p. 198).

Ao mesmo tempo em que precisamos considerar a criança em sua integralidade, ou seja, de forma completa, conforme propõe Wallon (2007), é necessário compreendê-la como um ser incompleto, inacabado – característica de todo ser humano, conforme sugere Bakhtin (2011, 1997).

Outra consideração importante diz respeito à faixa etária apresentada por Wallon (2007, 2008) para cada estágio. Os fatores orgânicos são responsáveis pela sequência entre os estágios do desenvolvimento. Porém, não há uma homogeneidade no tempo de duração em função dos fatores sociais e do contexto no qual a criança está inserida. Por isso, Galvão (1995), com base nos estudos de Wallon, vai destacar que “[...] a duração de cada estágio e as idades a que correspondem são referências relativas e variáveis, em dependência de características individuais e das condições de existência” (GALVÃO, 1995, p. 40).

Considerando que nosso estudo enfatiza a faixa etária dos bebês, englobamos os dois primeiros estágios definidos por Wallon (2007): impulsivo-emocional e sensório-motor/projetivo. O primeiro, de caráter afetivo e das relações da criança com o mundo humano, contribui para a construção do eu. E, o segundo, de predomínio do ato motor, contribui para o conhecimento do mundo físico e a elaboração do real.

Wallon (2007) considera o homem como geneticamente social, atribuindo importância tanto aos fatores orgânicos e, principalmente, aos sociais no processo de desenvolvimento. Essa marca do social é encontrada nas manifestações mais essenciais do ser humano. Para manifestar a sensação de fome, pode-se utilizar um enunciado ou até mesmo um gesto. Essa “[...] expressão mínima de uma necessidade biológica, natural, recebe inevitavelmente uma

coloração sociológica e histórica: da época, do ambiente social, da classe social do falante, e a situação real e concreta em que a enunciação ocorreu” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 148).

Wallon (2007, p.182) afirma que “[...] quanto às primeiras tomadas de contato entre o sujeito e o ambiente, estas são de ordem afetiva: são as emoções”. É na ação sobre o meio humano (e não meio físico) que deve ser buscado o significado das emoções. A emoção é a resposta do corpo àquilo que o afetou externamente e sua expressão ocorre através do corpo.

Wallon (2007) enfatiza que durante o primeiro ano de vida ocorre o *estágio impulsivo-emocional*, no qual a criança constrói sua interação com o meio através da emoção, considerada como exteriorização da afetividade. Impossibilitada de agir sobre a realidade exterior, a afetividade irá orientar as primeiras reações dos bebês destinadas aos adultos. O choro, por exemplo, é acolhido e interpretado pelo adulto que atende à manifestação do bebê e o alimenta, troca a fralda ou pega no colo, intermediando assim sua relação com o mundo. Neste estágio, destaca Galvão (1995, p. 45), há “[...] uma afetividade impulsiva, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímicas e posturas”.

Bakhtin (2009) afirma que “[...] qualquer que seja a enunciação considerada, mesmo que não se trate de uma informação factual (a comunicação, no sentido estrito), mas da expressão verbal de uma necessidade qualquer, por exemplo, a fome, é certo que ela, na sua totalidade, é socialmente dirigida” (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117- 118). Ou seja, ela é dirigida ao outro e espera dele uma resposta ou uma “atitude responsiva”:

[...] a enunciação solicita, requer outra enunciação que lhe confira significado, que preencha de sentido, que é o objeto da sua intencionalidade comunicativa. A enunciação é sempre de alguém para alguém: ela deseja uma resposta. Esta resposta ultrapassa os limites do verbal. Ela vive também no entrelaçamento dos atos comunicativos, verbais e não-verbais pelos quais é solicitada e que solicita, aos quais responde e dos quais espera uma resposta. (PONZIO, 2011, p.24-25).

É importante ressaltar que, para Wallon (2007), as emoções, sentimentos e desejos são manifestações da vida afetiva. As emoções, diferente da afetividade, envolvem uma série de alterações orgânicas, alterações na postura, mímica facial, gestos. A emoção é denominada de atividade proprioplástica, pois tem um “[...] caráter de plasticidade corporal, ela esculpe o corpo, se fazendo visível ao outro” (CERISARA, 1997, p. 44), ou seja, ela é fisiológica e acompanhada “de modificações visíveis do exterior, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano” (GALVÃO, 1995, p. 62).

Sobre o caráter contagioso das emoções, o autor afirma que as atitudes que compõem as emoções, “[...] os efeitos sonoros e visuais que delas resultam são para o outro estimulações de extremo interesse, que têm o poder de mobilizar reações semelhantes, complementares ou

recíprocas, ou seja, relacionadas com a situação da qual são efeito e indício” (WALLON, 2007, p. 122).

Esse poder mobilizador pode ser observado tanto nos adultos quanto nas outras crianças que se encontram no mesmo contexto. O adulto, além de captar e atender a manifestação infantil, estabelece com a criança uma interação e comunicação baseada em componentes corporais e expressivos, ao sorrir ou conversar com ela, por exemplo. Em contato com seus pares, a atitude do bebê pode provocar reações semelhantes nas outras crianças que estão no mesmo espaço coletivo.

O contágio emocional, nesse caso, leva a uma espécie de mimetismo afetivo em que os parceiros apresentam um estado afetivo semelhante. É uma forma de participação, que acarreta “[...] nos indivíduos presentes, reações semelhantes ou conjugadas, sem, no entanto, proceder da imitação. [...] Pode ocorrer a fusão entre aquilo que é simultaneamente reconhecido nos outros e sentido em si mesmo” (WALLON, 2008, p. 128-129).

Vale lembrar que, mesmo havendo a predominância de um campo funcional durante este estágio, há sempre a interdependência com os demais. Wallon destaca os componentes cognitivos e corporais das emoções. No primeiro “[...] a relação entre emoção e razão é de filiação e, ao mesmo tempo, de oposição” (GALVÃO, 1995, p. 67). As emoções vão contribuir para o desenvolvimento das funções intelectuais, na medida em que, através das interações sociais, possibilitam o acesso ao universo simbólico da cultura, ou seja, o que inicialmente era manifestado pela criança através da emoção – o choro, por exemplo, passa a ser exteriorizado pela linguagem apreendida no contexto social em que está inserida. Por outro lado, a emoção também interfere no desempenho intelectual, por exemplo, quando alguma situação emocional pela qual passamos acaba interferindo no desempenho cognitivo e/ou, contrariamente, busca-se na atividade intelectual a compreensão das causas de uma emoção, tentando reduzir seus efeitos.

No campo funcional do ato motor, Wallon (2007) afirma que os primeiros movimentos do recém-nascido são expressivos na medida em que sinalizam ao adulto sua disposição individual (GALVÃO, 2001). Antes de agir sobre o meio físico, explorando os objetos que estão à sua volta, há o movimento expressivo da criança, que atua e mobiliza o meio humano. Dessa forma, a primeira função do movimento infantil é afetiva.

As emoções, então, estão vinculadas à “[...] maneira como o tônus se forma, se conserva ou se consome” (GALVÃO, 1995, p. 62), pois o tônus:

[...] acompanha o movimento dando-lhe o suporte necessário à sua progressão regular, à dosagem exata que as resistências encontradas podem exigir. Espalhado por todo o corpo, o tônus assegura o equilíbrio necessário à execução de cada gesto,

realizando a atitude ora estável, ora móvel, que for adequada às diferentes fases do ato. (WALLON, 2008, p. 140).

A função tônico-postural da musculatura é muito complexa, tanto na dimensão emocional, quanto na cognição e no movimento propriamente dito. Na afetividade, ou seja, aquilo que nos afeta, as alterações da mímica facial, da postura corporal expressam as disposições individuais, ou seja, a emoção de um indivíduo; assim como também podem provocar modificações no outro. Na cognição, o tônus auxilia nas percepções e reflexão mental, e no movimento ele permite a realização dos gestos, o equilíbrio e estabilidade do corpo. Trata-se, portanto, de “uma complexa dinâmica de desencadeamento, em que seus vários componentes podem ser, ao mesmo tempo, consequência ou fator desencadeador” (GALVÃO, 2001, p. 21).

Volochínov (2009) também traz, a seu modo, essa ideia de que a função expressiva não pode ser separada da atividade mental, ou seja, o pensamento é potencialmente expressivo por meio de signos, sejam palavras, gestos ou outros, sendo que todo o:

[...] processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo, a luz), resumindo, tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 53).

O autor também comenta sobre o que ele chama de reações orgânicas que são um “[...] conjunto de fenômenos que representam uma espécie de resposta inconsciente do nosso organismo ao fato externo” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 150), acompanhada pelo fluxo de linguagem interior, que nos esclarece sobre o que está ocorrendo e é externalizado pela linguagem exterior, de diferentes formas. O autor cita o exemplo da sensação ao constarmos a publicação de um artigo em um periódico. Ocorre o aumento na frequência dos batimentos cardíacos, a respiração acelera, entre outros fenômenos que podem ser externalizados através de exclamações de alegria, por exemplo, “[...] pode-se dizer que todo campo da vida interior, todo o mundo de nossas sensações, move-se numa área que o situa entre o estado fisiológico do organismo e a expressão exterior” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 151).

Aqui fazemos uma interface com o *segundo estágio: o sensorio motor e projetivo* (de 1 aos 3 anos). A partir do primeiro ano de vida, o interesse da criança se volta para a exploração sensorio-motora do mundo físico. Muito mais do que o simples manuseio das coisas, essa etapa corresponde a uma relação ampla e diferenciada entre as percepções e os movimentos. Mais tarde, a aquisição da marcha e o desenvolvimento da linguagem também vão contribuir para o processo de exploração do mundo físico, exteriorização do pensamento e o processo de individualização.

A teoria walloniana atribui ao ato motor diversos papéis, tanto na relação com o meio físico, quanto na afetividade e na cognição. O estudo do movimento, como mencionamos anteriormente, está vinculado ao estudo da função muscular. São duas as funções da musculatura: “[...] a função cinética, que regula o estiramento e o encurtamento das fibras musculares, e é o responsável pelo movimento propriamente dito; e a função postural ou tônica, que regula a variação no grau de tensão (tônus) dos músculos” (GALVÃO, 1995, p. 69). Nesse sentido, é preciso admitir que a atividade muscular ocorre mesmo sem haver deslocamentos do corpo no espaço.

Todo e qualquer movimento necessita de equilíbrio do corpo. Até mesmo a ação de pegar um brinquedo com a mão e trazê-lo para perto de si, exige estabilidade do gesto. As regulações tônicas são as responsáveis por essa estabilidade e o equilíbrio do corpo. Mesmo no caso da imobilidade, a atividade postural é intensa, garantindo a sustentação do corpo em determinada posição.

Na atividade intelectual, as variações tônicas refletem o curso do pensamento, como, por exemplo, mudanças na postura ou expressão facial. Elas também podem dar sustentação à reflexão mental, ao modificarmos nossa postura para auxiliar no pensamento. Esse movimento, longe de ser uma distração, permite aumentar a concentração e evitar a dispersão. É o movimento auxiliando no pensamento. No caso da criança, o autor afirma que:

[...] tudo demonstra, com efeito, que a atenção prestada pela criança aos objetos e aos espetáculos que a interessam não somente não é passiva, mas não está perdida, por mais que demore a produzir seus efeitos. Quando assiste às coisas, a criança está em estado de impregnação perceptivo-motora. [...] a musculatura da criança está em trabalho todo o tempo em que ela olha ou se põe à escuta. [...] a função tônica pode assim fundir os dois polos sensorial e motor da atividade [...]. Ela imobiliza temporariamente o gesto, mas fomentando-o segundo todas as incitações perceptivas para as quais o sujeito está mais ou menos curioso ou ardentemente voltado. (WALLON, 2008, p. 140-141).

Portanto, os primeiros movimentos da criança decorrem de um efeito sensorial, percebido por ela e que depois, tenta reproduzir. Ao constatar que seu movimento produziu o efeito esperado, a criança reproduz o gesto num movimento nomeado de *reação circular*, ou seja, a mudança ocorrida no campo da atividade ou de percepção faz com que a criança perceba o efeito/consequência de seus atos/gestos, e volte a repeti-lo no intuito de fazer durar ou reproduzir a sensação vivenciada anteriormente. Com isso, o gesto acaba se especificando cada vez mais.

Todo esse processo corrobora para o domínio do ato motor que engloba desde a reação circular, quando um determinado movimento provoca uma sensação, que é relacionada ao ato realizado; a adequação das estruturas motoras (automatismo, naturais ou aprendidos) às

estruturas dos objetos; e aptidão para reconhecer as possibilidades mecânicas e espaciais oferecidas pelo campo tendo em vista o resultado esperado, ou seja, a inteligência prática.

A chamada inteligência prática⁸ ou inteligência de situações (WALLON, 2007, 2008) corresponde à combinação dos meios disponibilizados para a produção de determinado resultado, ou seja, a criança combina movimentos com a intenção de modificar o campo operacional, coincidindo com o efeito esperado.

Dessa forma, percebemos que, com o seu desenvolvimento, as reações do bebê diversificam-se e tornam-se cada vez mais intencionais, ou seja, um movimento impulsivo, envolvendo o ato motor e a emoção, é significado pelo outro e, com isso, a criança aprende a utilizá-lo de maneira intencional, englobando além dos campos funcionais já envolvidos – ato motor e afetividade – também a cognição. No movimento intencional o gesto é revestido de uma significação ligada à ação.

Outro campo funcional destacado por Wallon (2007), e que permeia todos os anteriores, é a pessoa. Segundo o autor, “no desenvolvimento da criança, sua pessoa também se forma, e as transformações que ela sofre, embora passem despercebidas, têm uma importância e um ritmo acentuados” (WALLON, 2007, p. 182).

Inicialmente a criança e o outro confundem-se. A distinção entre o eu e o outro (o não-eu) se dá nas e pelas interações sociais, ou seja, o processo de socialização contribui para a crescente individualização, isto é, a construção da pessoa, pois “[...] não há nada mais social do que o processo através do qual o indivíduo se singulariza, constrói a sua unicidade” (DANTAS, 1992b, p. 97). Volochínov (2009) evidencia o conceito de individualidade, fazendo a distinção entre o “indivíduo natural isolado” (p. 59), ou seja, objeto de estudo da biologia por exemplo, e o conceito de individualidade que é social, ou seja, que constitui a personalidade do indivíduo.

O que aparece em destaque nas duas teorias apresentadas⁹ refere-se à importância que ambas atribuem ao meio social tanto na constituição da linguagem, quanto na formação da pessoa de forma integral:

[...] o acesso que a criança tem à língua materna é como o acesso a alguma coisa estreitamente ligada às relações do meio social com ela, e que se mistura também estreitamente às suas necessidades e aos seus desejos, e que depois se transforma para ela numa fonte de informações e de revelações diferentes e muito mais vastas do que as informações e revelações devidas à sua experiência direta das coisas. São mesmo dois mundos que a criança nem sempre chega a conciliar sem conflitos nem contrassensos. (WALLON, 2008, p. 182).

⁸ No livro *Do ato ao pensamento*, Wallon (2008) afirma que a nomenclatura mais adequada seria inteligência espacial, uma vez que a *prática* “é muitas vezes contraposta à teoria como arte de tirar desses conhecimentos aplicações e conseqüências úteis” (WALLON, 2008, p. 50).

⁹ Bakhtin (2011), Bakhtin/Volochínov (2009), Volochínov (2013) e Wallon (1971, 2007, 2008).

Volochínov (2009, p.111), por sua vez, afirma que os sujeitos não “adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”. Esse processo de assimilação da língua materna ocorre através “da integração progressiva da criança na conversação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 111).

Ao tratar sobre o processo de formação do pensamento artístico do escritor, Bakhtin destaca as influências que, nas primeiras etapas da evolução do sujeito, têm expressiva importância, principalmente pelo papel desempenhado pelos outros com os quais o bebê interage, com destaque para a figura materna.

Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas ‘palavras alheias’ são reelaboradas dialogicamente em ‘minhas-alheias palavras’ com o auxílio de outras ‘palavras alheias’ (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora. (BAKHTIN, 2011, p. 402).

Aqui valem algumas ressalvas: é importante considerar que neste texto, produzido no final dos anos 1930/ início dos anos 1940, a figura da mãe aparece como central na relação com o bebê. Tendo em vista a diversidade da constituição familiar na atualidade, a figura da mãe pode ser representada por outra pessoa, como o pai ou outro cuidador responsável pela criança e que acompanha e participa do seu desenvolvimento. E o destaque para a questão da alteridade, presente desde o nascimento da criança e durante toda sua vida, contribuindo com a construção da sua linguagem, como também a sua constituição enquanto sujeito. “Um ‘eu’ somente pode realizar-se na palavra se se apoia nos ‘outros’” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 80).

A alteridade, na concepção bakhtiniana,

[...] não se limita à consciência da existência do *outro*, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O *outro* é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade. Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo [...] (JOBIM E SOUZA, PORTO E ALBURQUERQUE, 2012, p. 111 grifos das autoras).

Nessa mesma perspectiva, a teoria da psicogenética afirma que “[...] a construção do eu é um processo condenado ao inacabamento: persistirá sempre, dentro de cada um, o que Wallon chama de ‘fantasma do outro’, de sub-eu (*sous-moi*)” (DANTAS, 1992b, p. 95).

Magalhães e Oliveira (2011), em uma abordagem bakhtiniana, sintetizam a importância do Outro na constituição do sujeito, de forma permanente, pois:

[...] é nessa dimensão que se situa a alteridade, sobre o lugar que a figura do outro ocupa no processo interativo. Ou seja, o outro aparece ao mesmo tempo como figura e como fundo na relação com a palavra, como construtor do sujeito, ao mesmo tempo em que construído por ele, numa relação de mútua constituição. (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p. 106).

Esse aspecto da alteridade, presente nas teorias analisadas nos auxilia a refletir sobre o papel do Outro na constituição do sujeito. Esse outro-interlocutor presente tanto em espaços mais restritos, como é o caso do ambiente familiar, ou ampliados como na instituição educativa formal. Nesse sentido, dialogar com a criança, independente da forma comunicativa que ela utiliza ao longo do seu desenvolvimento, é primordial para a construção da sua linguagem.

Considerações a partir da interlocução: a importância do diálogo

A enunciação prevê a compreensão por parte do interlocutor, e essa compreensão contém sempre elementos de resposta, que não necessariamente precisa ocorrer por meio de palavras, mas pode ser um gesto como acenar a cabeça ou um sorriso, por exemplo. Esse intercâmbio de enunciações é chamado de diálogo – a forma clássica da comunicação verbal.

A palavra diálogo também é compreendida em um sentido mais amplo, ou seja, não apenas a comunicação em voz alta com as pessoas face a face, visto que podemos dialogar com um livro, por exemplo, ou seja, com as ideias de um autor expressas através de um enunciado escrito (BAKHTIN, 2011). E, no caso dos bebês, uma comunicação expressa através de linguagem não-verbal.

Com relação à linguagem considerada não-verbal, poderíamos questionar a utilização desse termo uma vez que ele nos remete à ausência, à falta, à negação. Mais uma vez, a infância, que etimologicamente significa sem linguagem, acaba sendo caracterizada por um ser que ainda não é; que ainda não tem, quando, na verdade, sabemos das inúmeras capacidades dos bebês e crianças pequenas.

Ao estabelecer um diálogo entre os autores, percebemos que há muitos pontos em comum, principalmente ao pensarem a linguagem em uma perspectiva sociológica e que tem no outro/meio como um elemento fundamental nessa constituição, portanto, um ponto crucial para refletirmos sobre a aquisição da linguagem dos bebês.

ENGAGING THE BAKHTIN CIRCLE AND HENRI WALLON: THEORETICAL FRAMEWORK TO THINK BABY LANGUAGES

Abstract: This article engages the studies conducted by the Bakhtin Circle and the ones conducted by Henri Wallon on children's language. Coming from the Bakhtin Circle's studies, we've highlighted the works of Volochínov (2019, 2013) and Bakhtin (1997, 2011) on extra verbal situations, which involve space, meaning and values that can be found onto communicative expression – also marked by different intonations and always socially addressed – as well as the presence and influence of another one in the definition of oneself. These ideas were complemented by Henri Wallon's psychogenesis theory of the complete person (1979, 2007, 2008), which understands a child in a whole perspective, considering the fields of affectivity, movement, cognition and the self as it relates with the environment that surrounds it, bringing basic considerations about child development. Thus, the text has been divided in two parts: initially, we presented some central ideas that bring both theories together, trying to interweave the threads that compose them and identify the ones that bring them closer and complement each other. In the second part, we emphasized the dialogue issue, not only between the theoretical framework but as well as a primordial element in the constitution of baby's languages. By engaging both writers, we could realize that there are many ideas in common between them, mainly when thinking the language in a sociological perspective and that has another one and the environment as fundamental elements in this constitution.

Keywords: Languages. Babies. Childhood Education

EL CÍRCULO DE BAKHTIN EN DIÁLOGO CON HENRI WALLON: REFERENTES TEÓRICOS PARA PIENSAR LOS LENGUAJES DE LOS BEBÉS

Resumen: Este artículo pretende establecer un diálogo entre los estudios realizados por el círculo de Bakhtin y Henri Wallon acerca del lenguaje de los niños. De los estudios del círculo de Bakhtin, subrayamos los trabajos de Volochínov (2019, 2013) y Bakhtin (1997, 2011) sobre la situación extra verbal, que involucra el espacio, el significado y los valores que permean la expresión comunicativa, marcada todavía, por diferentes entonaciones y siempre dirigidas socialmente, además de la presencia y la influencia del otro en la constitución del individuo. Estas ideas se complementaron con la teoría de la psicogénesis de una persona completa de Henri Wallon (1971, 2007, 2008), que considera el niño en su totalidad, relacionando a los campos de la afectividad, cognición y movimiento y de una persona moviéndose en el medio, aportando consideraciones fundamentales sobre el desarrollo infantil. Así, el texto está estructurado en dos partes: inicialmente se presentan algunas ideas centrales de las dos teorías, buscando entrelazar los hilos que las componen e identificar elementos que se acercan y se complementan entre sí, y en la segunda parte destacamos el tema del diálogo, no solamente entre los referentes teóricos como, también, elemento primordial en la constitución de la lengua de los bebés. Al establecer un diálogo entre los autores, nos damos cuenta de que hay muchos puntos en común, entre ellos, sobre todo cuando piensan el lenguaje desde una perspectiva sociológica que encuentra en el otro/medio como un elemento fundamental en esa constitución.

Palabras clave: Lenguajes. Bebés. La educación de los niños.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo de BEZERRA, Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

CASTRO, G. Bakhtin e a análise do discurso. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (orgs.). **Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas**. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 89-118.

CERISARA, A. B. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 35-50, jul./dez. 1997.

DANTAS, H. A efetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Expressividade e emoção: ampliando o olhar sobre as interações sociais**. Revista paulista de educação Física, São Paulo, sup. 4, p. 15-31, 2001.

GRANDINO, P. J. Wallon e a Psicogênese da pessoa na educação brasileira. In: GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Recife: Massangana, 2010. p. 31- 42.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Recife: Massangana, 2010.

JOBIM E SOUZA, S.; PORTO E ALBUQUERQUE, E. D. A pesquisa em Ciências Humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochínov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 1º semestre 2011.

PONZIO, A. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **As origens do caráter na criança**. Os prelúdios do sentimento de personalidade. Tradução de Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

Recebido em novembro de 2016.

Aprovado em dezembro de 2017.