

Internalização: seu significado na dinâmica dialógica*

Ana Luiza B. Smolka**

Nos estudos que vimos realizando, começamos a procurar uma forma de abordar o fenômeno da "internalização" no contexto da educação formal pré-escolar, começamos a procurar uma forma de abordar o fenômeno da "internalização", tentando explorar e investigar os fundamentos teóricos bem como as bases empíricas de tal constructo. Colocamo-nos inicialmente a questão de como poderíamos traçar o movimento de internalização no processo coletivo de construção do conhecimento no contexto escolar. Em tal processo, que aspectos, que indícios seriam relevantes? E por quê? Como captar na dinâmica do movimento interativo aspectos significativos com respeito à internalização? Quais seriam os limites ou como delinear os contornos de tal movimento? Como apreender processos de internalização ao considerar a construção de conhecimento e a produção de sentido na análise de tal dinâmica?

O fenômeno da "internalização" tem sido designado, em diferentes perspectivas teóricas, por diferentes termos que carregam distinções conceituais sutis: apreensão, apropriação, assimilação, incorporação, interiorização etc, podem ser vistos como metáforas "para tentar compreender parcialmente aquilo que não é totalmente compreendido" (Lakoff & Johnson, 1980). Como tais, esses termos geralmente referem-se a uma esfera da atividade particular do indivíduo, ou do "movimento de aprendizagem" em relação à realidade física e cultural: relacionados a um conteúdo específico "transmitido" pelos outros; concernentes à atividade prática "partilhada"; ou ainda dizendo respeito ao processo de (re)construção interna e transformação das ações e operações; o que esses termos designam está relacionado à questão de como um indivíduo adquire, desenvolve e participa das experiências culturais. O problema crucial então é como se define "individual" e "social" e como se concebem suas possíveis inter-relações.

No contexto do presente trabalho, a noção de "internalização" não pode ser entendida sem referência à noção de mediação simbólica, e esta é uma das contribuições básicas de Vygotsky. Procurando explicar como a cultura marca o organismo individual, ou como as funções sociais se inscrevem no indivíduo, ou tornam-se "internalizadas", Vygotsky fala dos processos semióticos dando especial relevância à mediação pela linguagem. Afirmando

* Versão em português do texto apresentado no Simpósio A noção de internalização: questões e perspectivas, apresentado na I Conference of Socio-Cultural Research, realizada em Madri de 15-18/09/1992.

** Faculdade de Educação - Unicamp.

que linguagem e cognição são mutuamente constitutivas, ele procura examinar a relação interna e o funcionamento dinâmico entre o pensamento e a fala.

Podemos traçar, na elaboração teórica de Vygotsky, movimentos de oscilação entre um "metodólogo semiótico" e um "psicólogo cognitivista", que se fundem na formulação do princípio explicativo e na escolha de uma unidade de análise. Como semiótico, Vygotsky redimensiona a fala como ação humana; trazendo as marcas de um cognitivista, ele focaliza os processos mentais. Em tal quadro teórico, fala e funcionamento mental se encontram articulados no "significado da palavra" (como unidade de análise) que é, ao mesmo tempo, material internalizado e recurso/fonte de mediação.

No seu esforço teórico, Vygotsky estabelece distinções metodológicas entre as esferas inter e intrapsicológicas; entre instrumentos orientados externamente e instrumentos orientados internamente; entre fala externa (comunicativa) e fala interna (reguladora); entre o aspecto externo da fala (som/fonética) e o aspecto interno da fala (significado/semântica). Trabalhando dialeticamente com tais categorias, ele enfatiza a (trans)formação da fala externa/prática social para a fala interna/pensamento verbal.

Vygotsky focaliza empiricamente a fala egocêntrica, procurando desenvolver argumentos que sustentam sua hipótese da internalização, conferindo prioridade ao significado da palavra na (trans)formação de um plano interno de ação. Ele procede na análise do significado da palavra, destacando o aspecto *interno* da fala no funcionamento *intramental* do indivíduo. Nessa análise, ele dá à fala interna contornos e configurações específicas, delimitando as margens da atividade individual.

A análise do aspecto interno da fala (nível semântico/significado) no funcionamento interno do indivíduo (atividade, processos) caracteriza a dinâmica do pensamento verbal. Isso parece ser coerente com sua formulação linguístico/discursiva da consciência no processo de internalização.

Contudo, no que concerne à atividade do indivíduo, a dinâmica do pensamento verbal não é apenas profundamente enraizada ou tem suas origens na prática social, mas se realiza, isto é, acontece, de fato nessa prática.

Assim, se pensarmos que o *social* — a esfera do contato e da relação com o outro — é o *locus* da produção de significado; que o significado é fundamentalmente social, então o *funcionamento externo, intramental, do indivíduo* está inerentemente relacionado ao *aspecto interno da fala*. O lugar do significado é, portanto, o espaço social, que não pode ser localizado dentro ou fora do indivíduo e não pode ser simplesmente configurado como um espaço físico. Como Bakhtin menciona "o organismo e o mundo encontram-se no signo" (1981). Ainda, "o significado transcende os limites entre o individual e o social". (Werstch, 1985)

Uma das dificuldades em circunscrever, em denominar e em estudar o fenômeno da internalização é que, etimologicamente, a palavra supõe um movimento "para dentro", para um certo espaço "interno". Esse movimento, nos termos de Vygotsky, é possível somente através da mediação simbólica. Mas, epistemologicamente, a dimensão simbólica ou a ação simbólica não têm fronteiras. Como Bourdieu fala, "o corpo está dentro do mundo social,

mas o mundo social está dentro do corpo" (1982), de tal forma que "o psiquismo interno não pode ser analisável como uma coisa, podendo somente ser compreendido e interpretado como um signo". (Bakhtin, 1981)

Assumindo, portanto, esse movimento dialético, o problema diz respeito ao lugar do significado da palavra na análise de Vygotsky. O problema do significado da palavra não é, de modo algum, novo. Zinchenko (1985) e Wertsch (1985) tem, entre outros, discutido extensivamente a questão. Mas a fim de traçar nosso argumento aqui, optamos por mencionar rapidamente suas posições. Analisando o problema da ação interna e externa, Zinchenko propõe como uma unidade de análise mais apropriada para o quadro teórico de Vygotsky não a categoria do significado, mas a categoria da ação (mediada pelo instrumento). A categoria proposta, no entanto, sendo adequada em muitos aspectos, não dá conta, de acordo com Wertsch, de algumas propriedades específicas dos fenômenos semióticos.

Wertsch (1985) procura recuperar o papel central da esfera simbólica como constructo crucial no quadro teórico de Vygotsky, sugerindo que o significado da palavra seja "uma unidade de mediação semiótica do funcionamento mental, não uma unidade do funcionamento mental em si mesmo".

Em nossa tentativa de identificar os movimentos de internalização nos processos de elaboração conjunta do conhecimento, propomos, no presente trabalho, um modo distinto de abordar a questão. Concordamos que as categorias de "significado da palavra" e "ação", como unidades de análise, têm grande valor metodológico. No entanto, para nós, a questão relevante é o significado da ação humana em seu processo de produção. Diante disso, nos propomos a abordar a questão do significado no seu dinâmico processo de produção, procurando traçar relações de sentido e processos de significação nos eventos discursivos.

No nosso trabalho empírico, temos tentado abordar a questão do "sentido" e da "significação" em seus movimentos fundamentalmente sociais e diversificados. Nesse aspecto, os processos de significação tornam-se uma questão central, à medida que consideramos que o funcionamento individual somente ganha sentido imerso no funcionamento mais amplo do discurso historicamente produzido, apreendido e transformado pelo signo (verbal).

Na sua construção teórica, Vygotsky consistentemente apontou para essa dimensão discursiva, sem, contudo, caracterizá-la. Apesar de seu pressuposto básico de que o significado emerge na interação social, Vygotsky não chegou a analisar a produção de significação e a circulação de sentidos nas relações dialógicas.

Desse modo, é interessante trazer para a discussão da noção de internalização de Vygotsky a perspectiva de Bakhtin sobre o psiquismo e a ideologia, à medida que tentamos teórica e empiricamente examinar a característica dinâmica e constitutiva da fala como um artefato cultural especial, e como uma realidade histórica específica que permeia as relações humanas e produz sentidos.

Enquanto Vygotsky enfoca aspectos genéticos e funcionais no processo de internalização da fala, Bakhtin, focalizando o encontro dinâmico ou

a interanimação de várias vozes em contato, nos fala do processo de apreensão de "palavras alheias" que se tornam "palavras próprias alheias", até serem transformadas em "palavras próprias" no movimento de constituição da consciência individual.

Nesse sentido, podemos falar do processo de "apropriação" como um movimento singular de transformação da fala social em "propriedade privada". Mas, no instante mesmo em que a "apropriação" ocorre, "as palavras do outro se tornam anônimas" e a "consciência se monologiza". Parece haver um movimento simultâneo de "esquecimento das origens" no momento em que se assume a palavra como sendo "própria", ou de "si mesmo". Assumir e enunciar "as palavras próprias" é formulá-las no contexto, no fluxo do discurso de outros.

No entanto, quando falamos de fluxo do discurso e de relações dialógicas, a questão que se coloca não é se, ou como, as crianças internalizam ou externalizam material semiótico, mas como elas operam conjuntamente na dinâmica da produção de sentido, imersas que estão no contexto simbólico.

A perspectiva de Bakhtin nos permite levar em consideração na análise do dado empírico não só a estrutura cognitiva da atividade mental, mas o aspecto discursivo na formação da mente, incluindo na análise o jogo dos interesses sociais. Os eventos de fala, os processos de enunciação, são, pois, o *locus* de nossas investigações, na medida em que tomamos a linguagem como ação, como inter-ação, como constitutiva da experiência humana.

Como podemos traçar, ou falar de movimentos de "internalização" na dinâmica dialógica, na linguagem cotidiana?

Quando falamos de linguagem comum, ordinária, de eventos cotidianos de linguagem, podemos tomar, virtualmente, qualquer evento para analisar. Como nosso trabalho de investigação focaliza um contexto pré-escolar de educação formal, escolhemos comentar rapidamente a conversa de quatro crianças de cinco anos, três meninas e um menino, sentados à mesa de desenho na sala de aula. Enquanto eles fazem ou colorem seus desenhos, eles conversam.

1. Raq: Uma vez eu comi chicletes na hora de vir pra escola, não é, Joana?
2. Fer: Ai, chicletes estraga os dentes!
3. Cam: Meu pai compra todo dia chicletes pra mim e eu vou dar pra Raquel e pr'ocê (Joana).
4. Fer: E vai estragar tudo os dentes!
5. Raq: A gente escova os dentes..!
6. Cam: Eu e a Joana... eu e a Joana...
7. Fer: Mesmo que escova, mesmo que escova, fica com o dente estragado.
8. Raq: e até eu...
9. Fer: Ó Beth, não é verdade que se comer chiclete, mesmo que se escovar, não... não... o chiclete não sai e tra... estraga os dentes?...
10. Bet: É, açúcar não faz bem, não, pr'os dentes...
11. Fer: Viu?
12. Cam: Mas a gente repartimos, né? Uma bala pra cada.
13. Raq: Até eu, né?
14. Fer: E bala fica grudada no dente!

15. Cam: ...um saco desse tamanho, não é?
 16. Raq: A minha já saiu porque eu tirei com o negócio...
 17. Fer: Já sei! Já sei! com espeto. Um espetinho pequeno.
 18. Joa: Eu como pouco doce.
 19. Cam: Eu também.
 20. Raq: Eu também.
 21. Fer: Sabe, meu pai disse que ele vende um montão de sorvete!
 22. Raq: E se comer sorvete você fica resfriado. Não come mais! E se comer...
 23. Fer: Eu vou trazer pra vocês// Eu vou trazer pra vocês. É só vocês ficar de bem de mim que eu trago sorvete.

Dentre as muitas e diferentes possibilidades de análise deste episódio, procuramos inicialmente apreender e identificar aspectos pragmáticos e ideológicos no fluxo do discurso. Para tanto, os conceitos de *fala* — como interação — e *voz* — envolvendo a memória histórica — tornam-se epistemológica e metodologicamente relevantes para se realizar a análise, na medida em que tais constructos configuram a dimensão discursiva. Ainda, o conceito de *polifonia* (Bakhtin, 1984; Authier, 1982; Ducrot, 1987) permite explorar diversos modos de múltiplas vozes estarem em contato.

Na concretude deste movimento de interlocução, são muitas as vozes que se encontram na enunciação das crianças. As palavras enunciadas estão carregadas de significados sociais já constituídos e estabilizados. Mas, no momento da enunciação concreta e única, as “frases feitas” ganham nuances, marcas, ênfases específicas. Imersas em um contexto cultural, as crianças não se “apropriam” simplesmente de palavras de um sistema acessível e fixo, de expressões “já prontas”, mas efetivamente participam no processo de produção de conhecimento e de sentido. Como isso acontece?

As crianças conversam sobre chicletes, balas, sorvete, escovação de dentes, resfriado. Conversa típica de criança. Mas, no caso, é esse “típico” de criança que se torna interessante investigar, uma vez que o discurso das crianças se configura a partir de parâmetros e pontos de referência no discurso dos adultos. Se podemos ou não considerar o “discurso infantil” como um “gênero” (no sentido bakhtiniano) ou um tipo, fica para uma discussão posterior. O que nos interessa aqui é identificar alguns pontos de referência que dão sustentação (e sentido) à fala das crianças. Procurando compreender mais de perto essa conversa, podemos perguntar ou examinar, por exemplo, qual o significado de “chicletes” no contexto em questão.

As crianças não estão comendo chicletes. Elas nem têm chicletes na escola. Pelas palavras, elas colocam em cena o chicletes, assim como também a bala e o sorvete. Aparentemente elas estão argumentando sobre o chicletes. Mas o que está implícito, ou o que está realmente em jogo, são posições e papéis sociais sendo sutilmente disputados. O chicletes serve como pretexto.

De fato, as palavras não significam por e em si mesmas, mas por quem fala, ou pelos lugares sociais que os sujeitos falantes ocupam no jogo discursivo. Daí a necessidade de ler por trás das palavras, no subtexto, no intertexto, procurando entender o movimento de produção de sentido. Quem está falando? Que vozes são estas? Nesse sentido, as palavras não vão

simplesmente “para dentro” e se tornam internalizadas. Seus múltiplos sentidos circulam à medida em que os processos de significação transcendem as palavras.

Nos processos de enunciação das crianças nesse evento específico, podemos perceber jogo de poder, disputa e barganha, pactos e acordos (por exemplo, entre as meninas: turnos 1, 3, 6, 8; entre o menino e o adulto: turnos 9 e 11). Uma disputa muito sutil entre o menino (Fer) e uma das meninas (Cam) pode ser identificada, à medida em que observamos e traçamos os processos de enunciação. Cam. nunca fala diretamente para Fer., mas ambos, Cam. e Fer. falam com Joa. e Raq. Podemos observar as crianças negociando perspectivas, trocando de posições, solicitando ao adulto confirmação e legitimação de afirmações (turno 9).

Como locutores, elas enunciam normas, colocando em pauta alguns argumentos de domínio público. Vozes sociais — dos pais, dos meios de comunicação etc — podem ser ouvidas nos movimentos enunciativos das crianças, algumas vezes anonimamente, como no turno 2: “chicletes estraga os dentes”; por vezes em forma de discurso indireto, como no turno 21: “meu pai disse que”. A enunciação de normas socialmente válidas pode conferir prestígio e poder. E a voz anônima na fala da criança soa como uma voz de autoridade e de saber (turnos 2, 4, 7). Todavia, a necessidade de ser aceito, o sentimento de exclusão, o querer “estar de bem”, parecem estar fortemente em questão para as crianças. Assim, acontece o jogo de barganha, que configura mudanças nas posições de cumplicidade dos interlocutores (turnos 21 e 23).

Como Bakhtin diz, “entre a palavra e seu objeto, entre a palavra e o sujeito falante, existe um meio elástico do outro”. Ainda, “uma palavra forma o conceito de seu objeto de uma forma dialógica”. Esta parece diversificada e heterogênea na medida em que os objetos simbólicos tornam-se repletos de significação na multiplicidade de interpretações.

Nesse jogo interpretativo, as crianças não só usam a linguagem, mas operam discursivamente com a linguagem, sobre a linguagem, sobre objetos, sobre os outros, sobre si mesmas. Aqui, podemos destacar duas características particularmente relevantes do signo verbal: a característica impregnante da palavra, com seu caráter difuso, permeante e gerativo; e sua característica reversível, envolvendo a idéia de múltiplos movimentos e direções da palavra (incluindo o movimento sobre si própria) em qualquer processo de enunciação.

Observando tal dinâmica discursiva, plural e complexa, levantamos a questão das relações e da produção de sentidos no processo coletivo de construção do conhecimento. Significados e sentidos são produzidos nas relações dialógicas, na mesma medida em que sujeitos e objetos no mundo se constituem como sujeitos e objetos do e no discurso.

Se tomarmos a palavra “sentido” nas suas múltiplas acepções em português — sentido relacionado a afeto (sensibilidade, sentimento); sentido relacionado à significação; sentido relacionado à direção, à orientação; podemos perceber a trama das relações de sentido e trabalhar na polissemia do termo. A produção de sentido implica, assim, múltiplos significados, múltiplas

relações, múltiplas direções, múltiplos efeitos, múltiplos sentidos (dos quais podemos, como pesquisadores traçar uns poucos) sendo dialogicamente e historicamente produzidos.

O que queremos ressaltar é que quando nos propomos a estudar processos de elaboração de conhecimento focalizando a dinâmica discursiva (em situações escolares) fica praticamente inviável traçar movimentos de internalização e movimentos de externalização como algo que vai "para dentro" ou "para fora" do indivíduo. O que observamos é um *in-tenso* processo de produção de sentido, ao mesmo tempo inter e intra-subjetivo, na medida em que a palavra/signo é orientada para o outro, para muitos outros, para o objeto, para o sujeito que fala... Os processos de significação acontecem, portanto, simultaneamente, constituindo a atividade inter e intramental.

Isso nos leva a considerar com parcimônia a lei de dupla formação formulada por Vygotsky, que estabelece que "qualquer função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes — primeiro entre pessoas e depois dentro do indivíduo". Como podemos ler e interpretar esse princípio geral? O processo implica necessariamente uma sucessividade? Como abordar a simultaneidade no processo?

Parece então que o problema central que nos concerne na investigação do constructo de internalização diz respeito ao espaço — "dentro", "fora" — e ao tempo — "antes", "depois" — de transformações identificadas no desenvolvimento da criança. Mas isso nos leva a problematizar a própria noção de desenvolvimento, relacionada, por sua vez, aos modos como interpretamos as ações, as inter-ações, e a imersão da criança na esfera simbólica. Ao priorizarmos os processos de significação na dinâmica dialógica, levantamos indicadores que apontam para a necessidade de uma reconsideração do princípio da internalização.

Essas colocações nos remetem de volta ao âmago de uma das questões fundamentais tematizadas por Vygotsky, e que hoje formulamos da seguinte maneira: como concebemos o processo de constituição do sujeito no contexto cultural? Que categorias seriam, atualmente, mais adequadas ou pertinentes para se pensar o espaço e o tempo dessa constituição?

Bibliografia

- AUTHIER-REVUZ, J. — (1982), Heterogenéité montréal et heterogenéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, Paris, nº 26, pp. 91-151.
- _____. J. — (1990), Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, (19):25-42.
- BAKHTIN, M. — (1984), *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- _____. — (1981) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- BLAKAR, R.M. — (1979), Language as a means of social power. In Rommetveit, R. and Blakar, R.M. (eds), *Studies of language, thought and verbal communication*. Nova Iorque, Academic Press.
- BOURDIEU, P. — (1982), *Leçon sur la leçon*. Paris, Les Editions de Minuit.

- DUCROT, O. — (1987/84), *O dizer e o dito*. Campinas, Pontes.
- GERALDI, J. — (1991), *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes.
- HICKMANN, M., (Ed.) — (1987), *Social and functional approaches to language and thought*, Nova Iorque, Academic Press.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. — (1980), *Metaphors we live by*. Chicago, University of Chicago Press.
- ORLANDI, E. — (1987), *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas, Pontes.
- TODOROV, T. — (1984), *Mikhail Bakhtin: the dialogical principle*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- ROGOFF, B. — (1990), *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*, Nova Iorque, Oxford University Press.
- ROMMETVEIT, R. — (1979), On negative rationalism in scholarly studies of verbal communication and dynamic residuals in the construction of human intersubjectivity. In Rommetveit, R. and Blakar, R.M. (eds), *Studies of language, thought and verbal communication*. Nova Iorque, Academic Press.
- VYGOTSKY, L.S. — (1984), *Formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- _____. — (1987), *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol.1 *Problems of general psychology*. Nova Iorque: Plenum Press, 1987.
- WERTSCH, J.V. — (1985), *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Cambridge Harvard U. Press, 1985.
- _____. (ed.) — (1985), *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. Cambridge, Cambridge U. Press, 1985.
- _____. — (1989), *Semiotic mechanisms in joint cognitive activity*. *Infancia y Aprendizaje*, 47, pp. 3-36.
- _____. — (1991), *Voices of the mind. A socio-cultural approach to mediated action*. Cambridge, MA, Harvard University Press.