

COLEÇÃO
MAGISTÉRIO: FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Esta coleção que ora apresentamos visa reunir o melhor do pensamento teórico e crítico sobre a formação do educador e sobre seu trabalho, expondo através da diversidade de experiências dos autores que dela participam um leque de questões de grande relevância para o debate nacional sobre a educação.

Trabalhando a partir de duas vertentes básicas — magistério/formação profissional e magistério/trabalho pedagógico — os vários autores enfocam diferentes ângulos da problemática educacional, tais como: a orientação na pré-escola, a escola de 1º grau: currículo e ensino, a escola no meio rural, a prática pedagógica e o cotidiano da escola, estágio supervisionado, didática do ensino superior etc.

Esperamos assim contribuir para a reflexão dos profissionais da área de educação e do público leitor em geral, visto que neste campo o questionamento é o primeiro passo na direção da melhoria da qualidade do ensino, o que afeta a todos nós e ao país.

Ilma P. Alencastro Veiga
Coordenadora

MARIA CECÍLIA RAFAEL DE GÓES
ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA (ORGS.)

A SIGNIFICAÇÃO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS:
INTERAÇÃO SOCIAL E SUBJETIVAÇÃO

DEDALUS - Acervo - FE



20500063014



PAPIRUS EDITORA

Biblioteca / FEUSP

46385

AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

M. Cecília R. de Góes

Neste trabalho, focalizamos questões sobre a elaboração de conhecimentos, buscando discutir algumas tendências das interpretações da tese segundo a qual esse processo é socialmente constituído. A tese em questão, atinente à abordagem histórico-cultural em psicologia, requer que se conceba o conhecer como processo que se realiza na relação entre Sujeito Cognoscente, Sujeito Mediador e Objeto de Conhecimento — num esquema teórico a ser aqui referido como “modelo SSO”. Pretendemos problematizar algumas tendências da leitura que se faz desse modelo, focalizando o papel do outro nas formas de elaboração de conhecimento pelo sujeito. Nosso interesse se orienta, mais amplamente, para problemas no âmbito teórico-conceitual e, mais especificamente, para questões relativas ao contexto educacional.

Começamos por apontar algumas diferenças importantes entre a tese da constituição social e outras visões do processo de conhecimento que têm fundamentado o trabalho pedagógico.

Concepções de funcionamento intersubjetivo nos processos de conhecimento

Um dos aspectos principais das abordagens de ensino-aprendizagem está no tratamento teórico dado à assimetria entre professor e aluno, no que respeita a conhecimentos dominados e a modos de elaboração conceitual.

A assimetria de funcionamento conceitual entre sujeitos que interagem orientados para um objeto de conhecimento é abordada de perspectivas diversas, conforme a visão que se adote sobre a participação do outro e o papel da linguagem no processo de conhecimento. Quando o processo de ensino-aprendizagem é assumido como transmissão-recepção de conhecimentos, espera-se que o outro transmita algo que possui, enquanto ao sujeito é atribuído o papel de receber os conhecimentos a que é exposto. Considerado o contexto pedagógico, o aluno pode ou não apreender tudo o que o professor transmite. Tais variações entre os modos de funcionamento desses sujeitos acabam tendo um caráter *quantitativo* — o que se aprende corresponde a uma certa quantidade do conhecimento que se ensina. No que diz respeito aos processos de linguagem presentes nessa recepção de conhecimentos, está implicada a idéia de que a palavra do outro deve ser reiterada, parcial ou totalmente; a meta do ensino é, por assim dizer, a repetição da palavra. Em inovações pedagógicas, passou-se, corretamente, a questionar a visão “tradicional” de ensino e a negar o processo de recepção, afirmando-se a existência de uma necessária atividade estruturante, construtiva do sujeito. Na perspectiva dessa abordagem construtivista, a assimetria de funcionamento entre professor e aluno assume um caráter *qualitativo*, pois o que se aprende não espelha o que se ensina. Pressupõe-se o caráter ativo do sujeito na construção de conhecimentos, ao passo que o meio social é concebido como fonte de influência no processo. No que diz respeito ao contexto pedagógi-

co, atribui-se ao professor um papel de encorajador e facilitador, e recomenda-se a intensificação de experiências cooperativas entre parceiros. Entretanto, a atribuição de um papel de “influência” ao outro e às condições contextuais apóia-se na noção de que os efeitos do meio social apenas modulam um processo que é próprio do sujeito. Assim, os processos intersubjetivos não são concebidos como instância efetivamente constitutiva, pois é privilegiada a idéia de construção individual.

Ademais, algumas concretizações de propostas educacionais, nessa linha, tenderam a tomar o funcionamento assimétrico entre professor e aluno como um problema a ser contornado com cuidado ou até mesmo como um obstáculo para a construção individual. Assim, dentre as leituras da tese de um sujeito cognoscente ativo e construtivo, as derivações por vezes discrepam das formulações teóricas em que alegam se fundamentar. Aparecem, por exemplo, prescrições pelas quais o adulto deve *deixar* que a criança funcione com suas próprias formas de elaboração, pois as aprendizagens dependem, essencialmente, da capacidade espontânea, individual e auto-estruturante do sujeito cognoscente.

Desdobramentos desse tipo na implementação de diversas versões de inovação pedagógica trouxeram certas conseqüências preocupantes, decorrentes de uma compreensível busca de deslocamento: a *idéia de ensinar vinha tão marcada pela idéia de transmitir que se chegava a confundir qual, dentre elas, devia ser negada*. Em relação à participação dos processos de linguagem no conhecimento, a reprodução da palavra do outro passava a ser alvo de desconfiança, a ser indício de disfuncionamento do processo. A noção de produção era tornada incompatível com a de reprodução. Tal tendência carregou, a nosso ver, um risco: na rejeição de um modelo de (quase) silenciamento do sujeito, configurou-se um modelo de (quase) silenciamento do outro.

Outra visão do processo de conhecimento também tem fundado discussões sobre o conhecimento ocorrente em diferentes contextos, sobretudo no pedagógico, uma visão que se apóia na concepção de um sujeito interativo (nem receptivo, nem apenas ativo), que elabora conhecimentos sobre objetos, em processos *necessariamente* mediados pelo outro e constituídos pela linguagem, pelo funcionamento dialógico.

Trata-se do “modelo SSO”, ancorado na abordagem histórico-cultural em psicologia, em especial no pensamento de L.S. Vygotsky.

A interpretação do conhecimento como socialmente constituído supõe a relação mediada do sujeito cognoscente com os objetos. A mediação não se restringe a outros sujeitos fisicamente presentes, estende-se aos efeitos da incorporação de experiências nas relações sociais, vividas em diferentes contextos e de diferentes modos. A tese de constituição social também abrange uma certa noção de objeto, configurada nas práticas sociais e nos significados circulantes. Basicamente, o conhecer tem gênese nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexa de condições culturais.

A busca de implicações e diretrizes educacionais da abordagem histórico-cultural tem envolvido expectativas acertadas, mas também equivocadas. Como lembra Oliveira (1995), sem a compreensão de pressupostos e sem o exame detido das formulações teóricas, a importância atribuída ao sujeito mediador, à linguagem e ao trabalho de sistematização de conhecimentos pode ser entendida como um possível retorno a prescrições do modelo de transmissão-recepção, num esquema verbalista e de currículo fechado. A diversidade de leituras é inescapável, e as relações teoria-prática são muito complexas, mas, concordando com Tunes (1995), julgamos que não está, *ainda*, construída uma teoria pedagógica fundamentada nessa posição teórica. E, concordando também com Coll (1991), entendemos que uma teoria pedagógica não pode “espelhar” uma teoria psicológica nem se configurar apenas com base em contribuições do campo da psicologia.

Nas derivações educacionais, chama a atenção, adicionalmente, o fato de que as idéias de construção individual e de construção social podem ser justapostas, numa colagem de pressupostos. Nesse sentido, é importante pontuar, como aspecto distintivo entre tendências na investigação sobre construção de conhecimento, o estatuto teórico atribuído à atuação do outro e aos processos de linguagem. Consideremos, como ilustração, as tentativas de exame da diversidade de idéias presentes durante o trabalho conceitual na sala de aula.

A esse respeito, há discussões e pesquisas (por exemplo, Giordan e de Vecchi 1988) que abordam o trabalho conceitual no contexto de ensino, enfatizando as noções próprias do aluno, construídas de modo idiossincrático com base em situações vividas. As análises norteiam-se pela prescrição de que o professor deve considerar esses conhecimentos do aluno para propiciar situações potencialmente geradoras de conflitos cognitivos e facilitadoras da transformação de esquemas conceituais. Atribui-se ao outro o papel de modular um processo cuja natureza é individual. A linguagem é admitida como importante por permitir a comunicação e por sua função de representar-expressar o pensamento.

Em outros estudos (por exemplo, Fontana 1995), busca-se examinar a diversidade do funcionamento conceitual e as idéias já elaboradas pelo aluno, por meio das interações e do jogo dialógico em que o aluno se envolve. Dessa maneira, o propósito é compor uma história (social) das elaborações, considerando-se as vozes do professor e dos parceiros, além dos enunciados de vários outros, que se interpõem no dizer desses sujeitos. Em tal linha de análise, diferentemente daquela ilustrada anteriormente, atribui-se ao outro e à linguagem um papel fundante, e a atenção desloca-se para as relações sociais em que o aluno está inserido, participando do processo de um modo singular.

Nas discussões do “modelo SSO”, podemos notar que, para além de justaposições ou derivações insuficientes, no plano educacional, apresentam-se leituras no plano da discussão teórica, que configuram um esquema tendencialmente prototípico, impregnado de uma visão harmoniosa da mediação pelo outro, no que concerne às relações implicadas na elaboração de conhecimentos. (Sobre essa visão, são apontadas críticas ao tratamento conceitual e metodológico da intersubjetividade em Smolka, Góes e Pino 1995.) Com a intenção de problematizar alguns aspectos daquele esquema, abordamos, em seguida, o papel de sujeitos mediadores nos processos de conhecimento e buscamos analisar a dinâmica intersubjetiva e as formas de elaboração que se estabelecem entre o sujeito e o outro.

Para a discussão proposta, é apresentado, em termos sintéticos, um estudo no qual procuramos discutir aspectos da mediação social na construção de conhecimentos, examinando os modos de participação do outro no funcionamento da criança.¹ Embora as análises tenham abrangido também a interação de pares, focalizaremos aqui a atuação da professora nas elaborações da criança.

O estudo envolveu o exame de material documentado em vídeo, relativo ao acompanhamento, por dois anos, das atividades numa classe pré-escolar da rede pública; durante o período, a idade das crianças variou entre 5 e 7 anos. Na sala observada, o trabalho pedagógico orientava-se pela busca de inovação educacional quanto à organização das atividades e pela preocupação com a qualidade das interações professora-criança e criança-criança.

Nas observações feitas, constatamos que os modos de participação da professora nos processos de significação da criança variam, dependendo, por exemplo, da esfera instrucional que está sendo trabalhada. Em algumas atividades, ela atua deixando grande margem de iniciativa às crianças (por exemplo, no ateliê de escrita); em outras, conduz estritamente as tarefas (por exemplo, no ateliê de computação); ainda em outras, deixa que as crianças interajam, efetuando intervenções mínimas (por exemplo, no ateliê de "casinha").

A professora, ao mediar o encontro da criança com objetos, atua privilegiando propósitos instrucionais, destacando temas e buscando estabilizar significados, focos e momentos de elaboração. Os tópicos instrucionais são priorizados em relação às condutas ocorrentes ou às qualificações de atributos pessoais. Nas trocas dialógicas são sinalizados incentivos ou censuras a formas de ser ou comportar-se, regras

1. Esse estudo é parte de um projeto de equipe, realizado pelo Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, da Faculdade de Educação, Unicamp. O projeto foi financiado pela Fapesp e pelo Faep/Unicamp. Esclarecemos que outras análises do mesmo estudo estão apresentadas em Góes (no prelo).

de convivência e critérios de organização das relações nas atividades. Porém, tais sinalizações dão-se de maneira subordinada, isto é, a orientação do trabalho é posta nas esferas conceituais de caráter acadêmico, ao passo que as questões disciplinares e éticas ou os temas estritamente pessoais são abordados de forma mais breve e são referidos em momentos que transcorrem como que se fossem "intervalos" da direção principal. Contudo, essa subordinação não corresponde a uma redução de relevância. Ao contrário, as condutas e qualificações pessoais são configuradas como condição essencial para o desenvolvimento das atividades. São tomadas como inerentes às práticas sociais no ambiente instrucional. Mesmo garantido um clima de constante diálogo, os conflitos e os confrontos sobre as condutas "atravessam" a mediação que a professora faz dos conhecimentos da criança.

Assim, o papel do outro mostra-se muito complexo, não podendo ser examinado somente em termos do êxito ou do fracasso em "promover" um funcionamento mais elevado na criança. Não se trata apenas de dizer que questões pertinentes ao âmbito pessoal e disciplinar intervêm no processo; o próprio encontro de formas divergentes de elaboração dos sujeitos também apresenta características que indicam o envolvimento de confrontos e oposições na mediação de conhecimentos. A esse respeito, passamos a considerar, com base no exame do material analisado, a atuação da professora quanto às operações de conhecimento da criança.

Durante as atividades em sala, as crianças focalizam as relações interpessoais em ocorrência e também orientam a atenção para outras vivências, não restritas ao "aqui-e-agora". Há muitos momentos em que elas se reportam a suas experiências, trazendo como tópico de elaboração atributos pessoais e de conduta, ou acontecimentos que envolvem a si e a outras pessoas. Mesmo diante de situações em que se elabora sobre objetos instrucionais, a criança busca inserir suas experiências anteriores, recorrendo a uma abordagem eminentemente *narrativa*, apoiada na memória.

Na classe observada, desenvolvem-se atividades regulares de contar histórias (como na leitura, conto e reconto de textos da literatura). Trata-se de momentos em que o texto narrativo é, em si, tomado

como objeto que deve ser sistematizado. É tratado como tópico instrucional, que envolve o conhecimento da própria estrutura narrativa; que é instância de expansão do conhecimento sobre o mundo; que apresenta normas morais; que permite a abordagem de situações e coisas novas, não vividas; que amplia o universo semântico etc.

Privilegiar atividades com histórias e materiais literários tem, por certo, repercussões positivas para a criança. Pesquisas têm indicado que, na infância, as experiências com narrativas, em vários contextos, são instâncias de refinamento da cognição. Nesses estudos, voltados principalmente para o narrar ficcional, argumenta-se que, ao lidar com as ações de personagens e com as situações da trama, a criança estaria construindo teorias sobre a mente, sobre situações cotidianas regulares (canônicas) e sobre mundos possíveis (por exemplo, Astington 1989; Lucariello 1989).

Contudo, interessa-nos mais destacar o tratamento pedagógico do narrar como forma de elaboração em instâncias de trabalho conceitual sobre variados tópicos instrucionais.

Enquanto elabora sobre objetos de interesse instrucional, a criança toma a iniciativa de narrar acontecimentos, reportando-se, principalmente, ao vivenciado e, ocasionalmente, ao imaginado, inventado. A professora desencoraja, de vários modos (por vezes sutis), essa disposição da criança para narrar, independentemente de o tema ser ou não digressivo em relação à atividade em ocorrência; ainda que a professora possa tratar diferentemente essas duas ocorrências, ela acaba por desviar o foco orientado para o relato.

Também é claramente marcada a diferença de investimentos na narrativa do vivido e na narrativa como objeto instrucional. Tanto assim que, mesmo dentro de uma atividade instrucional narrativa, a criança pode ser desencorajada no relato de acontecimentos pessoais, ou ser abreviada nesse intento.

A narração e a referência a experiências pessoais podem ser desencorajadas ou deslocadas, sendo freqüentemente reorientadas para o que poderíamos chamar de *quasi-categorização* — para a definição, a descrição, a caracterização. Ou seja, em diversos tipos de

ocorrência do narrar, essa forma de elaboração é evitada ou colocada a serviço de operações pertinentes ao categorizar, deslocando-se a ênfase da criança na experiência vivenciada ou imaginada. Efetua-se, então, uma *instrumentalização* do narrar.

Nessas iniciativas instrumentalizantes, a própria professora recorre, às vezes e brevemente, a uma abordagem narrativa, para que a classe identifique atributos criteriosais de um objeto de conhecimento. Ademais, o relato de vivências pessoais pelas crianças pode ser até incentivado, ocasionalmente, como *pretexto* para elaborações *quasi-categoriais*, para mudanças de ênfase do episódico para o genérico. Nesse sentido, o narrar é subordinado e, na verdade, acaba sendo silenciado em prol de um certo tipo de trabalho conceitual. Para ilustrar uma das formas utilizadas pela professora para gerenciar a instrumentalização do narrar, apresentamos o episódio a seguir.

(atividade — roda) As crianças observam um vaso de violetas, e a professora fala sobre flores e doenças de plantas. A aluna Lia aproxima-se dela e conta algo em voz baixa.

Prof^a: *Conta pra todo mundo!* (Dirige-se à turma) *Oh, a Lia vai contar uma coisa!*

Lia: *Um dia, lá no parque, né, eu tava lá no parque, né, eu vi uma... joaninha lá no parque.*

Pedro: *Joaninha.*

Prof^a: *E o que que é a joaninha? É ave, mamífero ou inseto?*

Carla: *Inseto!*

Um aluno, Paulo, pede a atenção da professora para outro assunto, mas não recebe resposta.

Prof^a: *Quantas patinhas ela tem?*

Crianças: *Quatro.*

Prof^a: *Quatro patinhas?*

Crianças: *Três. Nove...*

Paulo insiste em seu comentário paralelo. A professora responde rapidamente e continua falando ao grupo.

Prof^a: *A joaninha tem três patinhas de cada lado. Ela tem seis patinhas.*

Podemos notar, nesse episódio, que a professora privilegia o emergente tópico “da joaninha”, inclusive impedindo as tentativas de

interferência de Paulo. No entanto, ela claramente "usa" o interesse de Lia em relatar um acontecimento pessoal, de modo a envolver essa criança e seus pares numa elaboração sobre insetos em termos gerais, descolada de circunstâncias específicas da vivência cotidiana.

Esses apontamentos do estudo, quanto a operações de conhecimento, podem ser examinados em termos das proposições de Vygotsky sobre o funcionamento conceitual na ontogênese, que contribuem para interpretarmos os movimentos da criança e da professora nas interações analisadas.

Segundo Vygotsky (1987), o processo de conceitualização que marca a abordagem da criança na significação das coisas do mundo é aquele que constitui o "pensamento por complexos". Nesse tipo de pensamento, a criança estabelece relações entre um determinado objeto e um conjunto de objetos, com base em suas propriedades (o que confere um caráter "objetivo" ao significado da palavra); porém, essas propriedades do conjunto não são tomadas de modo estável e criterial. Como os objetos incluídos no complexo retêm todas as suas propriedades, tal forma de conceitualização tende a envolver uma fusão de análise e síntese, e a ser marcada por um caráter imediato-concreto, "indefinido e transbordante" (Vygotsky 1987, p. 140).

No pensamento por "verdadeiros" conceitos, que aparece posteriormente àquele por complexos, as propriedades do objeto submetem-se à abstração e à generalização, sendo que a inclusão do objeto no conceito é efetuada de acordo com propriedades especificadas e estáveis. Dessa forma, as operações de análise e síntese têm que se diferenciar e, ao mesmo tempo, ocorrer de forma articulada, coordenada. Vygotsky (1987, p. 156) lembra o argumento de Goethe, segundo o qual essas operações são tão importantes e relacionadas dialeticamente quanto o inspirar e o expirar.

A essas formulações do autor acrescentam-se discussões, mais orientadas para o âmbito educacional, sobre os processos de constituição de conceitos cotidianos e científicos. Esses dois processos diferem entre si, mas mantêm uma relação de alimentação recíproca — os conceitos cotidianos fundamentam, dão base vivencial aos científicos/escolares, e estes podem trazer sistematização e elevação

de níveis de generalidade aos cotidianos. É também importante salientar que a palavra tem papel fundamental em ambos esses processos, porém com inserção diferente em cada caso: no conceito cotidiano, ela vai mediar a vivência com o objeto; no científico, vai marcar a relação com outros conceitos, numa rede de palavras já significadas.

O processo de conceitualização cotidiana se dá na vivência com o objeto mediada pela palavra. E esse processo caracteriza-se por um sistema de enlaces que se organiza em termos de generalizações dependentes do vivencial, do evocado, do perceptual. Já o conceito científico se forma ao ser inserido em relações de níveis de generalidade, num sistema organizado hierarquicamente. Daí ser considerado "sistematizado".

Em virtude dessas distinções qualitativas quanto aos processos conceituais, o conhecimento tende a envolver heterogeneidade nas formas de elaboração e não-coincidência de significados, na relação do sujeito cognoscente com os outros em torno de objetos. Isso ocorre, tipicamente, nas interações criança-adulto e aluno-professor. Considerando-se o contexto pedagógico, o professor busca eleger certos sentidos, canalizando aí o esforço de elaboração, e transformar o funcionamento conceitual do aluno, na direção do conhecimento sistematizado. Também os pares são participantes das elaborações conceituais do aluno. Dependendo da linha de ação pedagógica, os efeitos podem ou não corresponder aos conhecimentos pretendidos, podem gerar êxitos ou fracassos escolares. Entretanto, em qualquer dos casos, é na dinâmica dos processos interpessoais, nas trocas dialógicas com outras pessoas em torno de objetos, nas instâncias de produção e compreensão da palavra, que o aluno desenvolve o significado desta.

Ainda, no pensamento vygotkiano, o conceito não é apenas representado pela palavra nem se reduz ao desenvolvimento de impressões (pela percepção, pela memória). Forma-se por meio do uso da palavra, que não é um rótulo aderido a uma idéia já estabelecida, a um conceito pronto. Pensamento e linguagem se constituem mutuamente. Ao incorporar uma palavra, a criança não apenas designa um objeto, mas também analisa, abstrai propriedades, generaliza-as. Por

essa razão, a palavra participa da significação do objeto e da experiência de conhecimento do mundo. A palavra reflete e generaliza a realidade. As relações entre palavra e conceito não ocorrem isoladamente; a palavra é enunciada e interpretada numa rede de outras palavras, de interações com outras pessoas e de ações sobre objetos.

Essas interpretações da abordagem histórico-cultural sobre processos conceituais fornecem pistas para compreender a heterogeneidade de estratégias e a dinâmica de trocas dialógicas destacadas no estudo mencionado. Mais especificamente, elas ajudam a considerar as características das operações da criança vinculadas ao pensamento por complexos e ao conhecimento cotidiano. Ao descrever o pensamento por complexos, Vygotsky (1987) reporta-se a idéias de outros autores, indicando que, nesse modo de significação, a palavra é "(...) uma espécie de *história sobre um conceito*. É uma obra de arte" (p. 154 [grifo nosso]). Sugere, portanto, que o pensamento por complexos é marcado pelo narrar, o que se mostra congruente com a vinculação às memórias, às experiências, isto é, com a natureza vivencial do significado das palavras e das coisas para a criança.

Diante desse modo de elaborar, o trabalho pedagógico tende a investir num direcionamento para o pensamento por "verdadeiros" conceitos e para o conhecimento científico. Tal investimento, típico do contexto instrucional (mas que não pode ser automaticamente generalizado a outros contextos institucionais), propõe-se a deslocar a atenção ao vivencial para a identificação do genérico, dos significados independentes de circunstâncias específicas; e propõe-se a priorizar certas operações vinculadas ao categorizar, subordinando outros tipos de elaboração, como o narrar.

Configuram-se, pois, instâncias interativas em que o agente mediador "promove" conhecimentos, não só em sintonia com as formas de funcionamento da criança, mas também (e talvez principalmente) impondo-se e opondo-se a tal funcionamento. Na situação aqui enfocada, a participação da professora tem duplo efeito: de um lado, ela conduz a criança a certas formas de conhecimento valorizadas socialmente (em acordo com as práticas institucionais da educação formal, neste caso); de outro lado, ela redireciona e silencia

formas de conhecimento que a criança vem desenvolvendo em outros contextos de vida. O que salientamos aí é a existência de tensão entre processos de elaboração que se confrontam, ainda que esse confronto possa transcorrer sem desentendimentos ou antagonismos explícitos entre sujeitos. Isso nos induz a considerar que, também no âmbito das próprias operações de conhecimento, não podemos atenuar a complexidade do encontro entre sujeitos nem negligenciar o caráter contraditório do funcionamento intersubjetivo.

A mediação social do conhecimento: Questões sobre o papel do outro

A significância que vemos no conjunto de dados descrito não está em algo inesperado nas constatações, está no fato de que estas nos levam a indagar, entre outras coisas, por que, nas discussões teóricas sobre a constituição social do conhecimento, o funcionamento intersubjetivo, tomado como típico, é pouco contaminado por tensões e elaborações múltiplas que permeiam a relação com um dado objeto; e por que o outro é tendencialmente concebido como um participante que ajuda, partilha, guia, cria suportes, estabelece pontes etc.

Como já temos discutido (Góes, no prelo), parece-nos que isso acontece porque a relação entre sujeitos, no conhecimento de objetos, pode estar sendo pensada de um modo uniforme e atrelado ao contexto escolar, por meio de um certo olhar idealizado sobre esse contexto. E cabe notar que essa visão tende a ser tomada como referência para o exame de outras situações, não-escolares, em que a criança constrói conhecimentos com a mãe ou com outros adultos. Daí decorre a interpretação segundo a qual o conhecimento consistiria, em geral, de um funcionamento intersubjetivo prototípico, predominantemente harmonioso; e de que o outro teria um papel homogêneo e, em essência, "pedagógico". Entretanto, mesmo na sala de aula, o conhecimento parece acontecer tanto em acordo quanto em desacordo com as características uniformes, esperadas ou idealizadas das relações entre sujeitos.

O que queremos salientar é que esquemas generalizantes de análise do funcionamento intersubjetivo, em interpretações do “modelo SSO”, podem desconsiderar especificidades de circunstâncias interativas concretas e de contextos institucionais concretos, com o risco de serem reduzidas à dinamicidade e à complexidade da participação do outro no processo de conhecimento.

Essas questões nos remetem, também, à abordagem da mediação social do conhecimento nas referências ao conceito de desenvolvimento proximal, o qual tem recebido especial atenção no debate sobre implicações educacionais da abordagem histórico-cultural. Nosso interesse, no tocante a esse conceito, é comentar o papel atribuído ao outro nas leituras hoje feitas de algumas proposições de Vygotsky ligadas à tese de que os processos do indivíduo se constituem nas relações sociais.

Em vinculação com essa tese básica — pela qual as ações têm gênese no plano interpessoal e são transformadas ou reconstruídas, estabelecendo o plano intrapessoal — o autor apresentou suas idéias sobre a “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP). Além de admitir um nível de desenvolvimento “real”, isto é, referente a funções psicológicas consolidadas, Vygotsky (1984, 1987) postulou um outro nível, de caráter prospectivo, que abrange as funções emergentes, a se tornarem desenvolvimento real num futuro próximo. O desenvolvimento proximal, assim como o real, é criado e transformado nas relações sociais. A imitação é central nesse processo; porém, é importante distinguir a concepção aí implicada. Valsiner e van der Veer (1991) esclarecem que, quanto a condutas imitativas, a abordagem de Vygotsky não remete à noção de cópia de modelos sociais, mas a recriações com base nesses modelos, de maneira que se trata de ações reconstruídas com base na interação do sujeito com os outros.

Aquilo que o indivíduo realiza com autonomia, e que compõe seu desenvolvimento consolidado, corresponde apenas a parte do que se deve considerar como desenvolvimento. De enorme importância são as capacidades que estão ainda em construção. Ao especificar essas noções, Vygotsky (1984) ilustra o processo ao indicar que, com a ajuda de adultos ou parceiros capazes, a criança faz mais do que poderia realizar autonomamente.

Segundo Valsiner e van der Veer (1991), interpretações contemporâneas sobre a ZDP têm incluído idéias tais como a de uma esfera de prontidão para aprender; de sensibilidade para novas formas de ação; de construção de capacidades a partir de “andaimes” fornecidos pelo outro; de atividade conjunta etc. Aqueles autores sugerem, ainda, que um exame das diferentes versões pode evidenciar certas expansões teóricas que não correspondem, de fato, ao pensamento vygotskiano; exemplo disso é a presença de noções implícitas maturacionistas, que deixam margem para se deduzir que a atuação do outro contribui para realizar o potencial que já está na criança, supostamente por condições de maturação.

Nas derivações pedagógicas, por conta das idéias de ajuda e colaboração implicadas nos argumentos em torno desse conceito, é comum dizer que o professor (ou o parceiro mais capaz) cria, propicia ou atua na ZDP do aluno; ocasionalmente, há referências até a uma ZDP “da classe toda” (como é mencionado num estudo de Hedegaard 1990). Nas derivações, também varia a atenção dada aos processos dialógicos de sala de aula; quando estes são enfatizados, é sugerido, por exemplo, que a ZDP corresponde a um movimento de convergência de significados (Mortimer e Carvalho 1994).

São, pois, diversos os desdobramentos, quer no âmbito das derivações educacionais quer no da discussão teórica. Alguns autores transformam o conceito em uma entidade empírica em que o “proximal” deve ser operacionalizado, e a “zona”, mensurada (por exemplo, Brown e Ferrara 1985). Para outros, o conceito é visto como produtivo por permitir a análise de processos individuais, com foco nas trocas dialógicas em ocorrências intersubjetivas, que conduzem à internalização de ações (por exemplo, Wertsch 1985).

Nessas várias retomadas conceituais, o papel atribuído ao outro não é idêntico; as leituras variam desde uma noção de mera facilitação (com o efeito de modular processos) até a de regulação externa estrita (com o efeito de determinar processos). Nas diferentes perspectivas, a atuação do mediador pode ser concebida como facilitadora, co-construtiva, reguladora, efetivamente constitutiva etc. Entretanto, apesar de diferenças, evidencia-se como aspecto comum a visão de um encontro harmonioso entre o sujeito e o outro, conforme já apontamos.

Julgamos que essa tendência interpretativa, apesar de trazer contribuições, não é plenamente coerente com a tese de constituição do sujeito nas relações sociais — tese à qual a “zona de desenvolvimento proximal” está, necessariamente, subordinada. Se as relações sociais são dinâmicas, tensas, conflituosas ou harmoniosas, não há por que pensar um funcionamento intersubjetivo prevalente, que implique apenas algumas dessas características.

Consideradas as diversas formulações que Vygotsky apresentou da ZDP, parece-nos que há um teor mais ilustrativo na asserção sobre a “ajuda” do outro, sendo que a idéia central seria de uma participação, de qualquer tipo, de outros nas experiências de aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, entendemos que o interesse do autor não estava orientado meramente para a prescrição de mediações harmoniosas, de caráter estritamente pedagógico, e que a proposição sobre o desenvolvimento proximal, embora ainda requeira esclarecimentos, tem valor heurístico para a expansão teórica no estudo dos processos humanos. A nosso ver, como já sugerimos, o conceito faz parte de um esforço para explicitar a tese da constituição social dos processos individuais. Em termos mais específicos, ele contribui para redefinir o desenvolvimento psicológico, como um curso dinâmico e socialmente constituído de transformações que abrange, de um lado, a consideração do passado, do presente e, prospectivamente, do futuro; e, de outro lado, o necessário envolvimento do funcionamento intersubjetivo, que se concretiza pelos processos da linguagem.

Com essas considerações, pretendemos reiterar a preocupação com as formas pelas quais se interpreta a mediação social no que diz respeito aos processos de conhecimento. No debate teórico, bem como na derivação educacional, é importante avançar proposições e desfazer leituras simplificadoras do “modelo SSO”. Quanto ao conjunto de apontamentos que fizemos sobre a dinâmica interativa, queremos indicar que se faz necessário um reconhecimento da diversidade de características do funcionamento intersubjetivo e dos encontros e desencontros relativos a formas de elaboração de conhecimentos que se produzem nas interações. Na verdade, diferentes autores admitem essa diversidade, mas investem a análise numa

caracterização, assumida como típica, de movimentos convergentes, harmoniosamente articulados ou complementarmente compostos entre sujeitos. No entanto, o papel do outro revela-se contraditório. O jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. Um determinado conhecimento (pretendido, na intencionalidade do outro; ou previsto, na perspectiva de um observador) pode ou não ser construído pelo indivíduo, mas, em qualquer caso, é na complicada dinâmica do funcionamento intersubjetivo que devemos examinar o processo.

Bibliografia

- ASTINGTON, J.W. (1990) “Narrative and the child’s theory of mind”. In: B.K. Britton e A.D. Pellegrini (orgs.), *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- BROWN, A.L. e FERRARA, R. (1985) “Diagnosing zones of proximal development”. In: J.V. Wertsch (org.). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLL SALVADOR, C. (1991) “Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?” Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madri.
- FONTANA, R.A.C. (1995) *A mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados.
- GIORDAN, A. e DE VECCHI, G. (1988) *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada.
- GÓES, M.C.R. (no prelo) “A construção de conhecimentos — Examinando o papel do outro nos processos de significação”. *Temas em Psicologia*.

- HEDEGAARD, M. (1990) "The zone of proximal development as basis for instruction". In: L.C. Moll (org.), *Vygotsky and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LUCARIELLO, J. (1990) "Cannonality and consciousness in child narrative". In: B.K. Britton e A.D. Pellegrini (orgs.). *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- MORTIMER, E.F. e CARVALHO, A.M.P. (1994) "Referenciais teóricos para análise do processo de ensino em salas de aula de Ciências". Trabalho apresentado na 17ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG.
- OLIVEIRA, M.K. (1995) "O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação". *Cadernos Cedes* 35, pp. 9-14.
- SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R. e PINO, A. (1995) "The constitution of the subject: A persistent question". In: J.V. Wertsch, P. Del Rio e A. Alvarez (orgs.). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TUNES, E. (1995) "Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal". *Cadernos Cedes* 35, pp. 29-39.
- VALSINER, J. e VAN DER VEER (1991) "The encoding of distance: The concept of the 'zone of proximal development' and its interpretations". In: R. Cocking e K.A. Renninger (orgs.). *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale: Erlbaum.
- VYGOTSKY, L.S. (1978) *Mind in society — The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. [Trad. brasileira: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.]
- _____. (1987) *Problems of general psychology*. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Nova York: Plenum Press, v. 1.
- WERTSCH, J.V. (1985) *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- YAROSHEVSKY, M. (1989) *Lev Vygotsky*. Moscou: Progress Publishers.