DEDALUS - Acervo - FE

20500024842

A LINGUAGEM E O OUTRO NO ESPAÇO ESCOLAR

VYGOTSKY E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

ANA LÚCIA HORTA NOGUEIRA
ANA LUIZA B. SMOLKA (org.)
CRISTINA B. F. DE LACERDA
IVONE MARTINS DE OLIVEIRA
MARIA CECÍLIA RAFAEL DE GÓES (org.)
ROSELI A. CAÇÃO FONTANA

Biblioteca / FEUSP
34082

A ELABORAÇÃO CONCEITUAL: A DINÂMICA DAS INTERLOCUÇÕES NA SALA DE AULA

Roseli A. Cação Fontana

O cotidiano da sala de aula tem sido minha referência. Aí estão inseridos meu compromisso e minha vivência como professora das séries iniciais da escola de 1º Grau. Aí tenho elaborado, questionado e redimensionado meu trabalho pedagógico — na convivência e nos desencontros com as crianças, na identificação e no confronto entre nossos modos de perceber, organizar e objetivar o mundo. Dessas relações complexas e conflitantes emergiram indagações que me conduziram ao estudo dos processos de conceitualização da criança no contexto escolar.

Interessava-me apreender como a prática educativa escolar, como condição de produção da atividade mental da criança, mediatiza suas elaborações e o desenvolvimento dos conceitos sistematizados.

Para tanto, tomei como pontos de partida os pressupostos da Psicologia Dialética de Vygotsky e da Teoria da Enunciação de Bakhtin que, procurando explicar a atividade mental em sua relação com o contexto histórico, cultural e institucional, possibilitaram importantes elementos teórico-metodológicos para o estudo do processo de conceitualização como prática social.

A elaboração conceitual como prática social

Nessa perspectiva, a elaboração conceitual é considerada como um modo culturalmente desenvolvido de os indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado.

Como processo psicológico historicamente determinado e culturalmente organizado, a elaboração conceitual não se desenvolve naturalmente. Ela é apreendida e objetiva nas condições reais de interação nas diferentes instituições humanas.

A criança, desde seus primeiros momentos de vida, está imersa em um sistema de significações sociais. Os adultos procuram ativamente incorporá-la à reserva de ações e significados produzidos e acumulados historicamente. Pela mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, a criança vai se apropriando (das) e elaborando as formas de atividade prática e mental consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente. A palavra, com suas funções designativa, analítica e generalizadora (Luria, 1987) mediatiza todo o processo de elaboração da criança, objetivando-o, integrando e direcionando as operações mentais envolvidas.

Embora a função designadora da palavra pareça ser constante em diferentes níveis de idade, porque seus traços superficiais permanecem os mesmos, sua estrutura de generalização sofre profundas mudanças ao longo do desenvolvimento da criança. A diretriz dessas mudanças é a crescente independência dos significados em relação ao contexto espaço-temporal em que foram produzidos.

Tomando como indicadores os tipos de categorias que as crianças usam em diferentes idades, Vygotsky caracterizou as estruturas de generalização (sincretismo, complexos, conceitos potenciais e conceitos),[1]

1. Durante a fase inicial de seu desenvolvimento, a criança não agrupa os objetos de acordo com qualquer princípio lógico. Ela percebe os objetos isoladamente. As palavras não são um fator de organização da maneira pela qual a criança classifica sua experiência.

   No *pensamento por complexos* ela forma cadeias de objetos com base nas relações factuais que existem entre eles. Os objetos são incorporados a uma situação geral, da qual participam em base individual.

   Os *conceitos potenciais* são um indicador da consolidação da operação de análise. A criança forma grupos de objetos com base em um único atributo comum a todos os elementos agrupados. Esse atributo ela apreende na situação imediata envolvida.

que implicam variações no uso da palavra e que permitem "explicar as transformações na forma de raciocinar que resultam na formação de conceitos" (Vygotsky, 1987).

Essas diferentes formas de pensamento desenvolvem-se na criança, no curso de suas interações verbais com o adulto, mediadas por um mesmo sistema lingüístico, que é utilizado de forma diferenciada por ambos quanto à função desempenhada pela palavra na atividade mental.

Ao utilizar-se das palavras, o adulto (deliberadamente ou não) apresenta à criança significados estáveis e sentidos possíveis no seu grupo social. É na margem das palavras do adulto que a criança organiza sua própria elaboração. A mediação do adulto desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. No curso da utilização e internalização dessas palavras e das funções a elas ligadas, a criança aprende a aplicá-las consciente e deliberadamente, direcionando o próprio pensamento.

A coincidência em termos práticos entre o "significado" de muitas palavras para o adulto e para a criança, que ocorre porque a criança aprende desde muito cedo um grande número de palavras que significam para ela a mesma coisa que para o adulto, não só lhes possibilita a comunicação, como também possibilita à criança operar com conceitos e praticar o pensamento conceitual antes de ter uma consciência clara da natureza dessas operações (Vygotsky, 1987).

O papel da escolarização

Embora o processo de conceitualização seja um processo único e integrado, Vygotsky destaca a necessidade de diferenciarmos a atividade mental centrada sobre a vida cotidiana e a expressão que a ela se liga, da elaboração sistematizada na escola, tendo em vista as diferentes condições externas e internas de elaboração em cada uma dessas situações.

Nas interações cotidianas, a mediação do adulto acontece espontaneamente no processo de utilização da linguagem, no contexto das situações imediatas. Suas palavras são "objeto de transmissão

No *pensamento conceitual*, o sujeito classifica não mais com base em suas impressões imediatas, mas isolando diferentes atributos dos objetos, colocando-os numa categoria específica por uma relação com um conceito abstrato codificado numa palavra. Análise e síntese consolidam-se e articulam-se.

prática interessada" (Bakhtin, 1988, p. 140). Elas estão referidas a elementos presentes nas situações. A atenção de ambos, adulto e criança, nesse contexto, está centrada nas situações ou nos elementos nelas envolvidos, e não nos seus próprios atos de pensamento.

Além disso, como nesse contexto vivencial a maioria das palavras utilizadas pela criança e pelo adulto equivalem funcionalmente, são raras as vezes em que ambos percebem as diferenças de elaboração cognitiva entre si. Assim, no cotidiano, a influência do adulto não sufoca a atividade da criança na formação de generalizações, mas a oculta.

Já nas interações escolarizadas, que têm uma orientação deliberada e explícita, no sentido da aquisição, pela criança, de conhecimentos sistematizados, o processo é diferente. Nesse contexto, a criança é colocada diante da tarefa particular de entender as bases dos sistemas de concepções científicas, que se diferenciam, por sua vez, das elaborações conceituais espontâneas. Os conceitos sistematizados (científicos na expressão de Vygotsky) são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construída e reconhecida como legítima, que procura garantir-lhe coerência interna. Há entre eles relações de generalidade e de equivalência complexas, e sua elaboração implica a utilização de operações lógicas comparação, classificação, dedução etc — de transição de uma generalização para outras generalizações, que são novas para a criança.

Como no contexto escolar as atividades envolvendo a apreensão dos conceitos sistematizados são organizadas de maneira discursiva e lógico-verbal, a relação da criança com o conceito é sempre mediada por algum outro conceito.

Também há de se considerar as características de que se reveste a mediação do adulto. Ela é consciente e deliberada, é planejada. O adulto procura induzir a criança a um tipo de percepção generalizante. Por sua vez, a criança percebe a ação mediadora do adulto, i.e., ela tem uma imagem do papel do professor e do papel que é esperado dela na instituição e procura realizar as atividades propostas pelo professor, seguindo suas pistas e indicações. Daí Vygotsky considerar que o aprendizado escolar desempenha um papel decisivo na gênese e desenvolvimento de funções psicológicas básicas para a elaboração conceitual, bem como na tomada de consciência pela criança de seus próprios processos mentais (Vygotsky, 1987), uma vez que a inicia nos rudimentos da sistematização.

Apesar das diferenças existentes entre os conceitos espontâneos e os conceitos sistematizados, ambos não configuram formas de intelecção antagônicas e excludentes. No processo de elaboração da criança, eles articulam-se dialeticamente. Frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros signos já conhecidos, já elaborados e internalizados. Ela busca enraizá-lo na experiência concreta. Do mesmo modo, um conceito espontâneo nebuloso, aproximado a um conceito sistematizado, coloca-se num outro quadro de relações de generalização.

Os conceitos espontâneos e os conceitos sistematizados, articulando-se, transformam-se reciprocamente. Os conceitos espontâneos favorecem o confronto dos conceitos sistematizados com uma situação concreta, criando "uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade." (Vygotsky, 1987, p. 94) Os conceitos sistematizados, por seu lado, criam estruturas para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos em relação à sistematização, à consciência e ao uso deliberado, que são características de um tipo de percepção da própria atividade intelectual que é novo para a criança em idade escolar.

Daí poder-se afirmar que na dinâmica da elaboração conceitual, a palavra é mediadora da *compreensão ativa* dos conceitos e da *transição de uma generalização para outras generalizações.*

A dinâmica sócio-ideológica da conceitualização

Apesar de uma das grandes contribuições de Vygotsky estar na análise da elaboração conceitual como prática social imersa nos contextos institucionais, explicitando o papel da mediação pedagógica e dialógica, há uma dimensão dessa prática que ele não aborda: as marcas ideológicas.

Ao analisar a escola, Vygotsky procura distingui-la da educação em sentido amplo, mas não configura essa especificidade em termos do lugar por ela ocupado numa situação histórica dada, que estabelece as condições dentro das quais a variabilidade de sentidos (historicamente possíveis) pode ser expressa, articulada e validada.

Essa análise é possibilitada por Bakhtin, que numa abordagem epistemologicamente próxima da de Vygotsky, a complementa em termos do redimensionamento que faz da significação como fato sócio-ideológico.

Bakhtin destaca que os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado. Eles são elaborados nas enunciações concretas (que são a unidade da língua, quer se trate do discurso interior ou exterior). As enunciações são sempre parte de um diálogo social ininterrupto. Os interlocutores têm sempre um horizonte social e uma audiência (mesmo que potencial) que configuram as trocas verbais de acordo com as diversas esferas da prática e que delimitam o que pode ser dito e como pode ser dito. A significação carrega consigo as marcas dessas condições sociais.

Como destaca Bakhtin, "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente (...) do seu interior a estrutura da enunciação social" e a estrutura da atividade mental que é tão social quanto sua objetivação na enunciação concreta (Bakhtin, 1986, p. 113).

Focalizada a partir do "princípio dialógico" de Bakhtin, a palavra revela-se sempre múltipla e interindividual. Na dinâmica das trocas verbais, todo enunciado refere-se a pelo menos dois sujeitos: procede de alguém e dirige-se a outro alguém. "... é o território comum do locutor e do interlocutor" (Bakhtin, 1986, p. 113). Ela é produzida e "significa" sempre na interação de vozes, que materializam perspectivas sociais múltiplas presentes no contexto da interlocução.

Os sentidos elaborados são, então, em parte "nossos" e em parte do "outro". Eles são o efeito da interação entre os interlocutores. Neles ecoam, confrontam-se vozes a que a enunciação concreta responde, antecipa ou ignora. Vozes que representam perspectivas ideológicas socialmente definidas.

Nesse movimento polifônico, valores sociais de orientação contraditória entram em discussão, aproximando-se ou confrontando-se, na própria palavra. Sentidos estáveis, consolidados, e sentidos emergentes circulam nas enunciações, num jogo permanente entre forças de estabilização e de controle com forças de dispersão e ruptura, evidenciando o caráter sócio-histórico da dominância de alguns sentidos sobre outros. A dominância ou não dos sentidos historicamente possíveis é produzida nas condições concretas da enunciação. O lugar social ocupado por aquele que apreende e elabora a palavra do outro é constitutivo dos sentidos elaborados, bem como da sua aceitabilidade ou não.

A apreensão do discurso do outro, analisa Bakhtin, é um processo dialógico de confrontação entre as palavras "alheias" e as palavras já elaboradas pelo sujeito. A palavra enunciada provoca uma contrapalavra, uma réplica.

O processo de elaboração conceitual, considerado à luz do "princípio dialógico" de Bakhtin, configura-se como um processo de articulação, pelo confronto, de múltiplas vozes historicamente definidas, em condições de interação — compreensão/expressão — determinadas. Configura-se como um processo discursivo.

As opções metodológicas

A tentativa de apreender o movimento de elaboração conceitual no plano dos sujeitos envolvidos (tal qual destacado por Vygotsky) na dinâmica sócio-ideológica (apontada por Bakhtin) levantou uma série de questões relativas ao encaminhamento da pesquisa empírica, no sentido de traçar uma abordagem metodológica que permitisse não só evidenciar as características do processo em estudo, mas tabalhar dentro delas.

Leontiev, ao discutir a questão metodológica no que concerne aos estudos do desenvolvimento infantil, apontava que:

> ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos (...) começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com este modo de estudo, (...) é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (Leontiev, 1988, p. 63)

No caso dos processos de elaboração conceitual na escola, as condições concretas da atividade da criança dizem respeito às relações de conhecimento produzidas na sala de aula e que, consideradas em sua especificidade, caracterizam-se como "relações de ensino", cuja finalidade imediata — ensinar/aprender o saber social historicamente produzido, sistematizado e acumulado — é explícita para seus participantes (um adulto e um grupo de crianças), que ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados na instituição escolar.

As diferenciações dos lugares sociais ocupados pelos interlocutores possibilita a emergência de formas variadas de apreensão e articulação dos conhecimentos que estão sendo elaborados, colocando em circulação, explicitamente ou não, uma multiplicidade de sentidos a eles relacionados.

A hierarquização dos lugares ocupados pelos interlocutores e a intencionalidade explícita da ação pedagógica imprimem marcas homogeneizadoras na relação de ensino, na medida em que o professor dispõe de poder institucional para instaurar modos de interlocução e para controlar (de diferentes formas e com nuances diversas) os sentidos em circulação no processo de elaboração em curso.

A "relação de ensino", como ação intencional de "formação ideológica" (Bakhtin, 1988, p. 140), constitui uma prática social contraditória que mediatiza interesses antagônicos: o acesso efetivo ao conhecimento historicamente acumulado e sua articulação aos interesses de classe dos interlocutores. Constitui um espaço de reprodução/estabilização dos sentidos historicamente dominantes e, ao mesmo tempo, um espaço de dispersão dessa dominância, que emerge como heterogeneidade, variabilidade.

É nesse contexto complexo que a criança é colocada em contato com as formas sistematizadas do conhecimento. A mediação deliberada do adulto, induzindo a criança a utilizar-se de (e nesse processo a também elaborar) operações intelectuais, habilidades, estratégias e possibilidades sígnicas que são novas para ela, desencadeia processos de desenvolvimento cognitivo.

Sob este aspecto, as "relações de ensino" constituem contexto adequado para a apreensão de indícios de como as crianças internalizam os conhecimentos sistematizados e de como as configurações da ação pedagógica mediadora marcam esse processo.

Frente a essas considerações, a opção metodológica foi a de desenvolver uma análise microgenética [2] dos processos de conceitualização, através da vivência experimental das suas condições de produção na dinâmica cotidiana da sala de aula. Vivência experimental entendida como uma atuação sobre a realidade para conhecê-la, transformando-a em suas condições de produção.

Uma nova questão surgiu a partir dessa opção: como encaminhar a vivência experimental da mediação pedagógica, que é o espaço próprio do professor na "relação de ensino"? Como adentrar as "relações de ensino" em curso na sala de aula, tornar-se parte delas

2. Pesquisadores que trabalham dentro dos pressupostos vygotskyanos (Zinchenko, Wertsch, Hickmann) definem como *análise microgenética*, a busca de um caminho para documentar empiricamente a presença (ou não) e o grau de transição do funcionamento interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico, durante a solução conjunta de situações-problema entre adulto e criança, nos moldes do que Vygotsky denominava "zona de desenvolvimento proximal" (Hickmann e Wertsch, 1978, pp. 251-253).

e delas participar, jogando com a configuração de seus contornos e de sua direção?

O caminho foi a atuação em conjunto com a professora da classe, compartilhando com ela o trabalho de pesquisa e co-participando da prática pedagógica por ela desenvolvida.

Dessa forma, a prática de pesquisa e a prática docente foram articuladas. Professora e pesquisadora passaram a planejar juntas as propostas didático-pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças, tendo como horizonte comum os princípios teórico-metodológicos assumidos neste estudo, que exigiam determinadas posturas, tanto de uma quanto da outra, para sua consecução.

Nesse processo, as propostas elaboradas tendo em vista a atividade da criança constituíram, a um só tempo, procedimentos pedagógicos e procedimentos de investigação, momentos de aprendizagem, de interlocução, de elaboração conceitual, de análise e de reflexão.

Na trama discursiva produzida pela multiplicidade de gestos e de vozes em confluência e oposição, no curso da realização de tais propostas, buscamos indicadores das elaborações das crianças, das condições de emergência e consolidação dos sentidos em circulação e dos espaços de elaboração.

Para tanto, foram fundamentais as discussões acerca dos processos de produção do sentido, em Bakhtin e também na Análise do Discurso francesa (Pêcheux, Maingueneau, Orlandi) que, ressaltando as condições sócio-históricas da produção do discurso, forneceram pistas para uma análise do movimento enunciativo.

Tornou-se necessário também redimensionar o processo de trabalho com os dados. Não se tratava de levantar os dados e posteriormente analisá-los. Para que a pesquisa se constituísse numa vivência experimental das situações, instrumentalizando a ação pedagógica da professora e o estudo da elaboração conceitual das crianças, impunha-se analisar o desenvolvimento de cada proposta como condição para o planejamento das etapas seguintes, num redimensionar constante do próprio processo em curso.

A utilização dos dados apreendidos na transformação da própria realidade que se observava e na qual atuava-se, além de permitir que se superasse a percepção imediata dos problemas, condicionou as formas de posicionar-se (perguntar, observar, atuar) diante das situações

subseqüentes e foi produzindo modificações na prática de pesquisa e na prática docente (dois momentos de produção de conhecimento) no curso de seu próprio fazer-se.

As interações professora-pesquisadora, professora-criança, pesquisadora-crianças foram se modificando e, ao se modificarem, foram modificando a pesquisa num processo contínuo, cuja história é parte inseparável dos resultados obtidos, constituindo apenas uma das formas possíveis de colocar em prática a proposta deste estudo. Do mesmo modo que as elaborações das crianças, destacadas para análise, são também uma forma de elaboração possível em cada uma das situações consideradas, podendo ser articuladas de outras maneiras em outras condições.

Elaborando o conceito de cultura

O episódio apresentado a seguir, neste texto, foi vivenciado numa classe de 3ª série de uma escola municipal de 1º Grau num bairro periférico de Campinas. A classe era composta por 28 alunos, com idades variando de nove a 14 anos. Ali foi desenvolvido, no período de um ano letivo, o estudo dos processos de elaboração dos conceitos sociais pelas crianças.

No curso da pesquisa, o conceito de CULTURA foi o conceito norteador, tendo surgido no contexto de uma atividade extraclasse: a visita a um museu.

Nessa visita, o conceito foi proposto às crianças em duas condições distintas. Primeiramente, foi apresentado oralmente por um adulto ao grupo de crianças, na forma de uma definição que relacionava cultura à criatividade humana. Em seguida, foi possibilitado às crianças através de um conjunto de objetos de diferentes épocas e de diferentes culturas, organizados numa exposição.

A definição oral do conceito não foi referida aos objetos expostos, do mesmo modo que, durante a observação dos objetos, nenhuma relação entre o material selecionado e a definição apresentada foi apontada.

Após a visita ao museu, na primeira atividade que propusemos às crianças, a professora destacou a palavra *cultura* e perguntou à classe qual era seu significado, procurando reunir indicadores de como o conceito sistematizado, que havia sido possibilitado a ela, estava sendo apreendido e elaborado.

Nesse primeiro momento, as crianças se utilizaram basicamente de dois processos para "definir" o conceito:

— a reprodução de fragmentos da definição apresentada ("cultura é criatividade", "cultura tem que ser preservada" etc);

— a elaboração de complexos [3] em torno das situações vivenciadas no Museu ("Cultura é coisa velha", "cultura é coisa de museu", "cultura é coisa que não pode por a mão" etc).

Apesar da diferença entre as estratégias de elaboração, o conteúdo objetivo do conceito era restrito aos elementos disponíveis no contexto da situação vivida.

A partir dessa primeira aproximação das elaborações iniciais das crianças, passamos a jogar com as condições de utilização do conceito.

A professora destacou um traço comum a todos os objetos observados no museu — todos foram produzidos pelo homem —, realizando com as crianças a operação de análise. Em seguida, propusemos situações em que as crianças pudesem (ou mesmo necessitassem) utilizar-se do traço comum destacado — ser uma produção humana — como critério de análise frente a objetos e situações de sua realidade, imediata ou não.

O pressuposto em que tal opção estava ancorada era o de que, a partir da utilização orientada e compartilhada de uma operação intelectual (no caso a análise) não utilizada espontaneamente pelas crianças, se estaria possibilitando a elas a apropriação de um novo modo de relação cognitiva, iniciando-se, então, um processo de transformação na estrutura de seus conceitos iniciais.

A análise dos dados apreendidos apontou uma ampliação dos referentes do conceito de cultura e a articulação da mediação da professora às formulações iniciais das crianças, evidenciando indícios de elaboração da operação de análise. Apontou, também, que as maneiras pelas quais as crianças articulavam os elementos disponíveis para elaborar suas generalizações estavam relacionadas ao tipo de situação e de interpelação produzidas na relação de interlocução num jogo em que as formas de estabelecer a atividade ou de propor as questões utilizadas pela professora e/ou os sentidos do conceito em circulação na dinâmica das interações na sala de aula marcavam essas escolhas.

Traçar esses movimentos foi, então, o objetivo da etapa da pesquisa em que se insere o seguinte episódio.

3. Ver nota 1.

O episódio

No contexto de estudo da questão indígena, a professora selecionou um texto para explorar com as crianças. [4]

Decidimos que, antes da leitura, proporíamos a elas que observassem o desenho que ilustrava o texto: uma aldeia indígena em atividade.

(1) Profa.: Antes de ler o texto, vamos observar a gravura. O que vocês observam aí?
(2) Rog.: Tem uma tribo.
(3) Mar.: As casas são de palha.
(4) Zil.: Tem índio pescando.
(5) Leo.: Tem um cavocando a terra.
(6) Osv.: Tem mulher socando milho. Tem uma abanando café.
(7) Profa.: Qual?
(8) Osv.: Essa com a peneira.
(9) Profa.: Os índios não plantam café.
(10) San.: Não... Ela tá lavando roupa...
(11) Profa.: Índio usa roupa?
(12) San.: Não.
(13) Ric.: Usa sim. Eu vi na TV uns índios tudo com roupa.
(14) Profa.: E os índios do desenho... Estão usando roupa?
(15) San.: Não.
(16) Profa.: Então o que será que ela poderia estar fazendo?
(17) San.: Sei lá...
(18) Osv.: Ela tá ponhando alguma coisa na peneira.
(19) Rob.: Tia, tia, tia... tem criança brincando.
(20) Her.: Tem uma mulher pintando a outra.
(21) Cla.: Por que a rodinha, tia?
(22) Profa.: Olhem para o desenho. O que parece que as pesssoas da rodinha estão fazendo?
(23) Rog.: Tem um fazendo gesto.
(24) Profa.: E os outros?
(25) Ric.: Parece que eles tão ouvindo o outro contar alguma coisa...

4. F. Alencar, M. V. Ribeiro e C. Ceccon, Homem que é árvore, que é pedra, que é rio *in: Brasil Vivo — uma nova história de nossa gente*, Petrópolis: Vozes, 1987.

(26) Profa.: Pode ser. Isso acontece entre os índios. É um dos jeitos que eles têm de ensinar e de aprender. Os mais velhos contam para os mais novos as histórias da tribo.
(27) Ric.: Que nem a gente quando você conta história?
(28) Profa.: É... mais ou menos...
(silêncio)
(29) Profa.: Alguém mais acrescenta alguma coisa?
(30) Profa.: Nessa gravura há coisas da cultura dos índios?
(31) (Algumas crianças em coro:) Sim...
(32) Profa.: Então, agora, vamos apontar o que é cultura neste desenho.
(33) Rog.: É os antepassado.
(34) Profa.: O que são antepassados, Rô?
(35) Ric.: Gente que já morreu, os mais velhos...
(36) Profa.: Isso mesmo. E por que os antepassados são cultura?
(silêncio)
(37) Profa.: Rog., onde estão os antepassados na gravura?
(silêncio)
(38) Profa.: Gente, o que é que a gente acabou de falar sobre a rodinha de pessoas no desenho?
Quando ele fazem a rodinha e contam sua histórias, estão contando a vida dos antepassados, as coisas que eles fizeram...
(39) Ric.: Então as histórias é cultura?
(40) Profa.: Sim.
(silêncio)
(41) Rob.: O homem pescando é cultura.
(42) Zil.: É, eles pesca pra comer...
(43) Osv.: A casa de palha é cultura.
(44) San.: As crianças brincando é cultura, né?
(45) Ric.: Aquela mulher trabalhando...
(46) Cla.: A canoa.
(47) Rob.: O arco e a flecha...
(48) Ric.: Aqueles dançando é cultura...
(49) Her.: Não... Não é não...
(50) Profa.: Por quê, Her.?
(51) Her.: Porque cultura não mexe...
(52) Ric.: Mas você não tá lembrado que a tia disse que a música a gente não vê, não pega e é cultura?
(53) Profa.: Por que é cultura?
(54) Rog.: Porque é trabalho.

(55) Mar.: Dançar não é trabalhar...
(56) Profa.: O que é trabalho?
(57) Ric.: Não... Não é isso... É porque a dança é o homem que faz.
(58) Her.: É, tia? ... Então a mulher pintando a outra é cultura dos índios também?
(59) Profa.: É. A pintura faz parte da cultura dos índios. Você pode me dizer por quê?
(60) Her.: Porque é a mulher que tá fazendo...
(61) Ric.: Ela inventa o jeito de pintar.
(62) Mar.: A tinta também é o índio que faz, né?
(63) Profa.: Isso!... E agora, quem me diz o que não é cultura no desenho?
(silêncio)
(64) Profa.: Gente, o que é que o Ric. disse? Ele não falou que cultura é tudo o que o homem faz? Então, que coisas do desenho não foram feitas pelo homem?
(65) Hert.: A natureza. A natureza foi Deus que fez.
(66) Ric.: Mas a natureza é a mesma coisa que cultura, porque no Museu falou que tem que preservar...
(67) Profa.: O que é natureza para vocês?
(68) Her.: Coisa que Deus fez.
(69) Profa.: O que é natureza no desenho?
(70) Her.: As árvore, os passarinho...
(71) Ric.: Mas tia, o índio pega a árvore pra fazer canoa, pra fazer a casa... Árvore é cultura.
(72) Profa.: Ric., o índio faz a árvore ou usa a árvore?
(73) Ric.: Mas a gente não planta a semente?
(74) Profa.: Grande sacada, Ric.! Isso mesmo, a gente planta a semente e da semente nasce a árvore. Mas quem faz a semente? O homem ou a árvore?
(75) Ric.: A semente é a árvore...
(76) Profa.: A árvore faz a semente sem precisar do trabalho do homem. Aí ela é natureza. Quando o homem planta a semente e usa a árvore, daí ela passa a fazer parte da cultura. Plantar e cuidar do crescimento e desenvolvimento das plantas é a agricultura...

Para analisar a situação transcrita, vou subdividi-la em três momentos, de acordo com as modificações que foram sendo introduzidas pela professora na atividade em curso.

1º momento — A observação

Ao colocar as crianças diante do desenho com a solicitação de que o observassem e comentassem suas observações, a professora estabeleceu a atividade, sem fazer qualquer tipo de referência ao conceito de cultura ou a outros igualmente abordados em situações anteriores.

Considerando que a atividade de observação proposta acontecia num contexto em que informações e conceitos sistematizados sobre os modos de vida e de organização dos povos indígenas vinham sendo introduzidos e relacionados ao conceito de cultura; considerando também a tese assumida por Vygotsky de que os conceitos sistematizados aprendidos transformam a relação cognitiva da criança com o mundo, ampliando seus conhecimentos e introduzindo-a na análise intelectual baseada em operações lógicas que, à medida que vão sendo internalizadas, modificam as formas de utilização da linguagem, tornando-se a palavra o principal agente de abstração e de generalização, interessava-nos apreender se as crianças iriam se utilizar (e como) dessas informações, conceitos e relações (possibilitados pela/na relação de ensino) na elaboração da atividade proposta.

A primeira criança a se manifestar (turno 2), referiu-se à figura como um todo, utilizando-se de um conceito genérico — tribo — para verbalizar sua observação.

Todas as outras crianças que se manifestaram a seguir enunciaram elementos e ações representados no desenho sem fazer referência à situação como um todo nem estabelecer relações entre os elementos e ações por elas apontados. Nesse trabalho de enumeração, as palavras e frases foram utilizadas para destacar elementos da situação global representada, explicitando, assim, em que cada uma prestou atenção.

As formas de utilização da linguagem nesses dois casos é distinta.

Embora não possamos afirmar se a criança do turno 2 usou a palavra *tribo* como um conceito ou como um pseudoconceito (ver nota 1), podemos perceber que, em qualquer dessas duas alternativas, a linguagem desempenhou uma função sintetizadora, i.e., um tipo de generalização expressou uma visão articulada dos elementos da ilustração. Essa forma de utilização da linguagem revela a incorporação de formas de generalização "aprendidas".

Na forma como foi empregada pela maioria das crianças, a linguagem possibiliou isolar elementos individuais da figura. As palavras

utilizadas faziam parte da experiência cotidiana da criança. Nessas enunciações não havia marcas da incorporação ou consolidação das informações ou conceitos possibilitados pela/na relação de ensino. Tanto assim que, nos esforços para "fazer sentido" de alguns elementos do desenho, as crianças apoiaram-se em sua própria experiência prática para se referirem à ação supostamente representada — "abanar café" (turno 6) e "lavar roupa" (turno 10).

Embora do ponto de vista lógico esse tipo de referência fosse inadequado ao contexto que o desenho em sua totalidade representava, a disputa que se travou foi em torno da interpretação do desenho, suscitada por sua ambigüidade — situação imediata. Tanto assim, que as alternativas de interpretação apresentadas não levaram em conta as inter-relações lógicas existentes entre os elementos do desenho. Elas foram formuladas com base nas similaridades que a criança percebia entre a figura representada e objetos e ações de seu próprio ambiente, revelando um conhecimento insuficiente ou não consolidado dessa outra realidade.

Mesmo as intervenções da professora (turnos 9, 11, 14 e 16), procurando questionar as suposições das crianças, não reorientaram significativamente essas formulações.

Sem fazer referência direta às suposições das crianças como sendo inadequadas, a professora procurou questioná-las em suas possibilidades. No turno 8 — "Os índios não plantam café" — ela contrapôs à suposição da criança uma informação que evidenciava a inadequação. Mas sua intervenção não foi respondida diretamente. Uma outra criança propôs outra interpretação ("... ela tá lavando roupa").

No turno 11, a professora reelaborou sua estratégia de intervenção, fazendo uma pergunta à criança — "Índios usam roupa?" — que poderia ser respondida a partir do próprio desenho. Mas nesse movimento ela foi surpreendida pela intervenção de uma outra criança — "Usa sim. Eu vi na TV uns índios tudo com roupa". Essa intervenção evidenciava que a generalização sugerida pela fala da professora ("índios não usam roupa") também não era adequada, uma vez que, em sua experiência, a criança dispunha de informações que a contradiziam.

A ressalva feita pela criança obrigou a professora a reformular a questão — "E os índios do desenho, estão usando roupa? Então, o que será que ela poderia estar fazendo?"—, obtendo dois tipos de resposta: "Sei lá" — através da qual a criança interrompeu a interlocução; e "Ela tá ponhando alguma coisa na peneira" —, em que a criança

reelaborou sua suposição inicial (turno 6 — "Tem uma abanando café"), utilizando-se do recurso da reformulação empregado um pouco antes pela professora. Com essa reelaboração a criança tornou aceitável a suposição, mas não modificou a estratégia de elaboração, i.e., manteve uma forma de elaboração baseada em sua própria experiência. No entanto, revelou ter apreendido e incorporado o questionamento da professora, respondendo a ela.

A partir dessas evidências, foi possível perceber que as crianças não estavam utilizando espontaneamente conceitos e informações que já haviam sido introduzidos. Em vista disso, nos turnos seguintes a professora modificou, em parte, a atividade proposta, reintroduzindo o conceito de cultura, na condição de signo mediador do processo de observação, configurando o segundo momento da situação a ser analisado a seguir.

2º momento — O conceito de cultura como signo mediador

A partir dos turnos 30 e 32, a professora reorientou a atividade de observação.

"Nessa gravura há coisas da cultura dos índios?"

"Então, agora, vamos apontar o que é cultura neste desenho?"

Através de sua questão e de sua instrução verbal, a professora estabeleceu um novo foco na estrutura dinâmica da percepção. A atenção das crianças foi reorganizada. Não bastava destacar e nomear elementos da figura, era necessário estabelecer uma conexão entre os elementos da figura e o conceito de cultura.

No fundo, o que se propôs foi uma forma específica de classificação: selecionar e agrupar os elementos da figura em uma categoria definida por um conceito abstrato. O pensamento verbal passava a direcionar a percepção da figura: a palavra usada como meio para centrar ativamente a atenção, orientar a comparação, a abstração de determinados traços, a seleção dos elementos para compor o agrupamento proposto.

E, nesse caso, a forma como a palavra cultura era determinada e utilizada pela criança orientava a sua atenção e constituía o crivo de seleção dos elementos da figura com que respondia à proposta classificatória.

A atividade reorientada era, portanto, mais complexa e nos permitiu levantar indicadores de como as crianças estavam elaborando um conceito teórico geral a partir de sua utilização na operação intelectual de classificação.

As estratégias das crianças — tentativa de análise das interlocuções produzidas

Convocadas a participar pela fala da professora, as crianças começaram a responder.

A primeira intervenção (turno 33) foi feita pela mesma criança que iniciou a verbalização da observação da figura no primeiro momento desta situação. E, da mesma maneira que naquele momento, ela se utilizou de um conceito para preencher a questão da professora — "Cultura é os antepassados" —, retomando um conceito que vinha sendo utilizado de forma assistemática desde o início do ano e do qual havia referência na própria situação em curso (ver turno 26).

A professora, em resposta à fala da criança, dirigiu-lhe três novas perguntas que revelavam sua tentativa de apreender como a criança estava utilizando e conectando os conceitos de cultura e de antepassados e, também, a imagem que ela (professora) fazia do dizer do aluno.

Primeiramente ela perguntou — "O que são antepassados?" —, numa tentativa de sondar como a criança definia o conceito.

Na medida em que outra criança assumiu e respondeu a questão ("Gente que já morreu, os mais velhos..."), indicando a incorporação do conceito de antepassados, a professora reformulou a pergunta. "E por que os antepassados são cultura?" (turno 36) propôs ela, tentando verificar qual(is) a(s) articulação (s) que a(s) criança(s) estabelecia(m) entre os dois conceitos.

Diante da ausência de resposta, ela procurou manter a interlocução (se bem que o silêncio também seja uma forma de resposta) com uma nova pergunta, desta vez fazendo referência à gravura — "Onde estão os antepassados na gravura?"

Novamente na ausência de resposta, ela reformulou sua estratégia de mediação, estabelecendo, ela própria, a relação entre antepassados/cultura/gravura (turno 38). Ela começou fazendo uma

referência a um momento anterior da situação — "Gente, o que é que a gente acabou de falar sobre a rodinha de pessoas no desenho?" —, apelando para a memória das crianças e destacando, ao mesmo tempo, o elemento da gravura que ela estava articulando com os conceitos de cultura e de antepassados. Só depois desse recorte é que ela complementou a relação estabelecida.

Nesse movimento, a professora exemplificou como utilizar a gravura de modo a constituir um meio para a solução da atividade proposta, fazendo a análise junto com as crianças. Desse modo, ela abriu a possibilidade de apreendermos se/como as crianças incorporaram esse tipo de explicação (ajuda).

Nos turnos seguintes, várias crianças procuraram apontar o que era cultura na ilustração, passando, basicamente, a enumerar elementos e ações ali representados ou, como fez Ric., no turno 39 ("Então as histórias é cultura?"), incorporando e testando a pertinência de outros elementos — no caso, histórias — que não apareciam na figura, mas foram associados ao que nela estava representando e ao que dela se dizia.

A enunciação de Ric. contém também um outro traço que é importante destcar e confrontar com as formas de participação das outras crianças. Enquanto Ric. testa sua generalização, pedindo explícita e diretamente à professora que confirme ou não sua hipótese, outras crianças, cuja participação está registrada nos turnos 41 a 48, respondem à questão da professora apontando elementos do desenho, sem nenhuma pergunta ou comentário, prosseguindo, diante do silêncio da professora, nesse trabalho de seleçãso e enumeração.

Estão implícitas, nessa passagem da situação, formas de participação e de solicitação de ajuda por parte das crianças na relação de ensino. Há crianças que participam e solicitam a ajuda do adulto explicitamente. Outras se orientam pela imagem que fazem do silêncio da professora: concordância, aceitação. Nesse caso, o silêncio tomado como resposta mantém um jogo em que aparentemente todos — adulto e crianças — utilizam o conceito de cultura da mesma forma.

Se analisarmos as respostas das crianças (história, pescar, casa, brincar, trabalhar, canoa, arco, flecha, dançar), percebemos que os elementos enumerados pderiam ser perfeitamente enquadrados na categoria cultura, o que conferia aceitabilidade a essas respostas. Mas essa aparente (e digo aparente porque a resposta em si não revela, nesses casos, o processo feito pela criança para chegar até ela)

homogeneidade foi rompida por Her. (turno 49) que, ao excluir a dança da categoria cultura e chamado a explicitar seu critério de análise, apresentou o seguinte argumento: "cultura não mexe" (turno 51).

A ruptura produzida pela enunciação de Her. evidenciou a elaboração do significado na forma de um pseudoconceito (ver nota 1). Quando Her. justificou a exclusão da dança, ficou evidente que a elaboração do conceito de cultura não estava baseada em enlaces lógicos. Ele se apoiava em situações e/ou enunciações que compunham suas experiências anteriores, das quais destacou e abstraiu um traço real-imediato. Assim, "Cultura não mexe" podia ser uma referência à visita ao museu — objetos imóveis e intocáveis — ou podia ser também uma generalização a partir das enunciações que precederam a sua. Por exemplo, nos turnos 46 e 47, as crianças fizeram referência a objetos que não tinham movimento próprio — canoa, arco, flecha. Embora não tenhamos elementos para apontar exatamente em quais dessas ou outras referências Her. baseou sua generalização, o critério utilizado em sua justificativa evidenciava um pensamento por complexos.

Sua intervenção, ao romper com a homogeneidade aparente, mobilizou e provocou outras articulações.

Assim, Ric. (turno 52), apoiado numa análise feita pela professora, em outro momento, sobre a relação cultura/música (palavra que pertence ao campo semântico[5] da palavra dança), procurou apontar, de modo não explícito, para Her. a "inadequação" de sua generalização e, também, argumentar em favor do outro critério de classificação.

Em sua enunciação, Ric. demonstrou que apreendeu a explicação dada pela professora em relação à música como cultura, tanto que tranferiu os traços por ela destacados em sua análise (não pega, não vê) para uma outra situação — a dança — à qual se adequavam lógica e/ou funcionalmente.

Ao argumentar com o colega a partir dessa transferência, ele nos deixou pistas acerca da interpretação que deu à expressão "não mexe", usada por Her. Ao associar dança à música e aos critérios apontados pela professora — "não vê, não pega" — ele acabou englobando "não mexe" à generalização — a cultura não se refere apenas a objetos visíveis e palpáveis... Com isso, ele questionou e ampliou as bases da generalização formulada por Her., embora se mantivesse também ao nível de uma generalização por complexos.

5. Na definição de Luria, o CAMPO SEMÂNTICO de uma palavra é "o complexo de significados associativos que surgem involuntariamente durante a captação da palavra dada..." (987, p. 35)

Mas a apropriação do "dizer" da professora por Ric. envolve um outro tipo de questão — a da aceitabilidade das diferentes formas de elaboração do conceito no espaço escolar.

Como aponta Bakhtin, a organização hierarquizada das relações sociais exerce poderosa influência sobre as formas de enunciação.

> Todo signo (...) resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social dos indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. (Bakhtin, 1986, p. 44)

Essa questão aparece quando se toma em consideração o "lugar" de que Ric. se apropriou para questionar/ampliar a generalização de Her.

"Você não tá lembrado que a *tia* disse..." Foi do lugar institucional da professora que ele se dirigiu ao colega. Lugar que conferia a ela — professora (e por extensão, a ele — aluno que se apropriou do seu lugar/dizer) — a autoridade de quem sabe e, por isso, pode apontar o erro, o que parece inadequado.

Nesse movimento de incorporação explícita do encunciado da professora, Ric. também se apropriou do seu modo de dizer. Ele não afirmou a inadequação do colega. Ele perguntou a ele sobre um outro modo de pensar a relação estabelecida, redimensionando a abrangência, o grau de generalidade com que o conceito estava sendo elaborado (cultura é mais do que algo que não mexe...).

Por outro lado, esse lugar-autoridade, ao mesmo tempo que questiona, confere aceitabilidade. Assim, por meio desse jogo de papéis e de imagens, Ric. procurou convalidar a generalização e a ampliação do critério de análise propostos por ele.

Logo em seguida, a professora empregou o procedimento reproduzido por Ric., perguntando —"Por que é cultura?" —, através do que solicitou que as bases da generalização fossem expressas, sugerindo, implicitamente, que o que fora dito e utilizado como argumento até aquele momento ainda não era suficiente.

Mas quem respondeu foi Rog., que novamente apoiou-se num conceito — "Porque é TRABALHO" — (turno 54), apropriando-se também do discurso da professora, enunciando em um outro momento da elaboração do conceito de cultura. Só que essa apropriação não foi apontada por ele como o foi por Ric. Citando a fala da professora de forma indireta, Rog. recolocou em circulação o conceito de trabalho,

que fora introduzido como um conceito articulado ao conceito de cultura — cultura é trabalho — na acepção em que esse último fora asumido pela professora e proposto por ela às crianças.

A fala de Rog., por sua vez, passou a ser questionada por três pessoas do grupo, simultaneamente.

1) (turno 55) ''Dançar não é trabalhar...''

Nessa enunciação, o conceito elaborado passou a ser trabalho. E a estratégia da criança que produziu o enunciado foi a de se aproximar do conceito pela exclusão — i.e., apontando o que o conceito não abrangia.

Com este enunciado, ela questionou a aceitabilidade da fala de Rog., mas o fez sem assumir o lugar da professora. Ela se baseou na sua própria experiência.

Sua fala nos deixou pistas acerca da forma como o conceito de trabalho estava sendo por ela elaborado.

''Dançar não é trabalhar''. Trabalho e dança são enunciados como ações que diferem em relação ao conteúdo a que se referem e coexistem num mesmo nível de generalidade (não há uma relação de supra ou de subordinação entre elas, como no caso de uma laboração mais abstrata de trabalho como referência à ação humana em geral).

Ao elaborar o conceito de trabalho em contraposição ao conceito de dança, a criança utilizou-se de uma operação da vida prática como referência, diferenciando sua formulação daquela sugerida pela professora, baseada em enlaces lógico-abstratos.

A partir desses indícios, foi possível perceber o grau de generalidade com que o conceito de trabalho foi utilizado pela criança (o conceito de trabalho coexistindo no mesmo nível com o conceito de dança não foi percebido como articulado numa hierarquia ao conceito de cultura).

2) (turno 56) Também nesse enunciado, o núcleo foi o conceito de trabalho. Ele aparece solicitado pela professora, em sua definição — ''O que é trabalho?''

3) (turno 57) Volta a voz de Ric. retomando o conceito de cultura. Desta vez ele apontou, diretamente, que discordava da formulação de Rog., considerando-a inadequada — ''Não, não, não é isso...'', e

em seguida retomou o critério de análise do conceito de cultura que vinha sendo ''ensinado''/apontado pela professora através da utilização conjunta — ''A dança é cultura porque o homem faz.''

Embora o núcleo do enunciado de Ric. fosse o conceito de cultura, ao começar destacando a inadequação da generalização reproduzida por Rog., ele acabou revelando indicadores da forma como estava elaborando a relação cultura/trabalho e o próprio conceito de trabalho.

A exemplo de Mar., Ric. revelou não articular os conceitos de trabalho e cultura numa relação de subordinação, na medida em que, pelo menos nesse momento, ele não incluiu o conceito de trabalho no critério ''o homem faz''. Sua fala nos sugere que Ric. estaria elaborando os dois conceitos a partir de critérios distintos, e que sua definição de trabalho envolveria possivelmente outros enlaces.

No turno seguinte (58), Her. procurou verificar junto à professora a adequação da análise feita por Ric. — ''É, tia?'' Imagens em jogo... Imagens que ele fazia do dizer (saber) do colega, imagem que ele se fazia do dizer (saber) da professora... Sem esperar resposta, ele utilizou o modelo de análise enunciado por Ric., aplicando-o a um outro elemento da figura: ''Então a mulher pintando a outra é cultura?'' A forma como o enunciado foi estruturado — a palavra *então* iniciando a frase e a interrogação — é um indicador do percurso de apropriação do critério de análise através da tentativa/verificação de generalização.

Ao confirmar a adequação da generalização feita e ao pedir que fosse justificada, a professora favoreceu a repetição do critério de análise ''ensinado'' e, ao mesmo tempo, a estabilização do conceito de cultura endossado por ela.

As intervenções seguintes (turnos 61 e 62) também favoreceram a estabilização dessa formulação do conceito, na medida em que Ric. e Mar. voltaram a utilizar-se do critério ''ensinado'' numa operação de análise: ''*Ela* inventa o jeito de pintar''; ''A tinta também é o *índio que faz*''.

Nesse momento, a professora voltou a reorientar a atividade de observação, dando início a um terceiro momento da situação em análise.

Antes de prosseguir com a análise, gostaria de fazer algumas observações gerais sobre o segundo momento da situação.

Nessa passagem, o movimento de circulação dos sentidos é evidente. As elaborações produzidas aparecem encadeadas. O contexto

de cada enunciado é composto pelas vozes dos interlocutores que aparecem diretamente na situação (professora e colegas) e por outras vozes por eles citadas e assim incorporadas à interlocução — a coordenadora do museu, experiências cotidianas da criança em relação aos conceitos. A significação de cada enunciado é determinada por sua interação com essas vozes, às quais elas respondem, das quais elas discordam, nas quais buscam apoiar-se e validar seus enunciados etc. Nesse aspecto, elas não podem ser explicadas em termos da psicologia individual.

Além disso, a modulação dessas vozes deixa entrever o movimento dialético do processo de elaboração do sentido, o conflito "entre o que é garantido e o que tem de se garantir" (Orlandi, 1987). Assim, por exemplo, algumas crianças, ao citarem os sentidos do conceito de cultura apontados pela professora ("é trabalho", "é o que o homem faz"), favorecem a estabilização desses sentidos, ao mesmo tempo que possibilitam a emergência de outros sentidos que se confrontam com os citados ou os colocam em dúvida, por articularem-nos a algum outro elemento contido no enunciado (como, por exemplo, dançar não é trabalhar, num contexto em que a dança é apontada como cultura e cultura é definida como trabalho).

É interessante destacar também como a circulação dos sentidos marca a participação da professora na interlocução. Os dizeres das crianças não só ecoam em seus enunciados como, muitas vezes, os direcionam, obrigando-a a uma reformulação e/ou redimensionamento de suas colocações em face dessas mediações. Esses redimensionamentos aparecem nas suas formas de dizer (freqüentemente a professora foi obrigada a reformular as questões que dirigia às crianças ao longo da interlocução) e no que ela diz (na interlocução aparecem momentos em que a professora foi questionada em suas generalizações pelas crianças ou foi surpreendida por sentidos inesperados por elas apontados).

Rompendo com formas de uso cristalizadas da linguagem (inscritas numa formação discursiva específica, o discurso pedagógico), a professora revela em suas elaborações e reelaborações como foi aprendendo, com as crianças, a formular e selecionar suas estratégias de participação na interlocução e também como pesquisar na dinâmica da sala de aula, uma vez que suas reformulações acabavam sendo fundamentais para manter a interlocução e para uma aproximação dos percursos das crianças.

3º momento — A classificação por exclusão

No turno 63 da atividade em curso, a professora introduziu uma nova modificação na proposta: "Quem me diz o que não é cultura no desenho?" Ela menteve assim a proposta classificatória, mas reorientou-a, solicitando que as criança, ancoradas na palavra cultura, indicassem elementos da figura que não entravam nessa categoria, enfatizando, assim, a operação de diferenciação contida na operação de classificação.

Embora a exclusão tivesse sido usada espontaneamente por algumas crianças em momentos anteriores desta situação ("dançar não é cultura", "dançar não é trabalhar"), a proposta da professora não foi respondida de imediato, evidenciando uma característica do pensamento infantil apontada por Vygotsky: a utilização de funções psicológicas de forma irrefletida. Ou seja, a criança realiza a operação, mas não percebe a sua própria atividade intelectual.

Frente à ausência de resposta, a professora retomou a proposta, reformulando-a (turno 63): "Gente, o que é que o Ric. disse? Ele não falou que cultura é tudo o que o homem faz? Então, que coisas do desenho não foram feitas pelo homem?" O eixo de sua reformulação foi a substituição da palavra "cultura" pela definição desse conceito, nos termos assumidos por ela — "o que o homem faz" — e que foram reproduzidos por uma criança em momento anterior da interlocução, ao qual ela faz uma referência em sua reelaboração. Com isso, mais uma vez, a intervenção da professora favoreceu a estabilização de uma determinada concepção de cultura, "controlando" os sentidos no processo de elaboração.

Her. respondeu à questão reformulada (turno 65), introduzindo um novo conceito — NATUREZA. Esse conceito costuma ser contraposto ao conceito de cultura nas formulações idealistas. Nessas elaborações, os dois conceitos são apresentados como dicotômicos e, como tal, mutuamente excludentes. Nesse sentido, sua resposta evidenciava que ele apreendera o princípio nuclear da proposta da professora — a exclusão.

Mas sua resposta revelava, também, que Her. apreendera a referência à forma de definir cultura, presente na reformulação da professora. Tanto assim que ele reproduziu o critério de análise proposto para argumentar a diferenciação por ela reproduzida: o homem faz a cultura, mas não faz a natureza; portanto, natureza não é cultura... E, nesse sentido, evidenciou-se também que a base de sua classificação

não era lógico-abstrata. Ela tomou como referência um traço concreto — a identificação do agente da atividade de produção configurada nos dois conceitos — homem e Deus.

Ric. (turno 66) apropriou-se da dicotomia citada por Her., mas a reelaborou, evidenciando que natureza e cultura não eram percebidas por ele como contrapostas. Ric. estabeleceu uma relação de identidade entre os dois conceitos (natureza é a mesma coisa que cultura) com base em um traço comum que se destacou para ele a partir da fala da coordenadora do museu (e aqui essa voz foi trazida novamente, e de modo explícito, para o processo de elaboração, evidenciando que a incorporação/superação dos sentidos em circulação no processo de elaboração não se produz de forma imediata, ela é processada...). Cultura e natureza podiam ser agrupadas porque ambas precisam ser preservadas.

Apesar da atividade proposta enfatizar a diferenciação, Ric. elaborou um complexo, i.e. ele articulou os dois conceitos em torno de sua possibilidade de inclusão em uma situação imediata sugerida por um outro conceito — preservação.

A professora interveio (turno 67), pedindo a definição de natureza, mas, na medida em que Her. repetiu o que já havia afirmado anteiormente, percebeu a necessidade de reformulá-la, e o fez relacionando o conceito ao material sensorial possibilitado pelo desenho, articulando assim a palavra ao dado de realidade (ainda que graficamente representado), numa tentativa de apreender o processo das crianças.

Pela enumeração dos elementos contidos no conceito de natureza tal qual percebido por Her., Ric. reelaborou o núcleo de seu complexo. Voltou (turno 71) à generalização cultura = natureza, só que agora tomando como elo de ligação a participação do elemento natural apontado (árvore) numa produção cultural (canoa, casa). E, mais uma vez, estabeleceu uma área de intersecção entre os dois conceitos, e não de exclusão.

Mantendo o critério de análise — "Quem produziu?" — a professora propôs a Ric. a distinção entre fazer e usar como uma forma de ajuda para evidenciar as diferenças entre os dois conceitos.

Mas a distinção proposta não foi percebida como conflitiva pela criança, uma vez que ela articulou "fazer" a "fazer a árvore", numa referência ao processo de cultivo desenvolvido e mediado pelo homem — a atividade agrícola, que é cultural. Ao utilizar como base

de generalização a referência à ação humana de transformação e controle dos processo naturais, ainda que de forma espontânea, Ric. acabou evidenciando a contradição presente na dicotomização natureza/cultura, e a relação dialética que articula os dois conceitos na própria concepção de cultura assumida pela professora. Esta, percebendo o curso do pensamento de Ric., referendou-o ("grande sacada!"), procurando explicitar, a seguir, o próprio processo de pensamento por ele realizado (turno 76).

É interessante destacar nessa pasagem da situação como os efeitos de sentido[6] foram sendo produzidos, reproduzidos e transformados no curso da interlocução, redimensionando-a. Desde a apresentação da proposta para as crianças, tanto a professora quanto aquelas que participaram "ativamente" (entre aspas porque eu não posso fazer afirmativas acerca do significado do silêncio das outras crianças...) da interlocução elaboraram e reelaboraram suas colocações, alterando, nesse jogo de vozes, o curso de seus próprios argumentos e o curso da própria atividade, transformando-os... Na interlocução, a elaboração conceitual mostra-se flexível e dinâmica, rompendo com os enquadramentos lógicos das análises exclusivamente cognitivas.

Destaquemos também como os dois conceitos foram apreendidos e articulados entre si de modos diferentes pelas duas crianças. Her. conseguiu diferenciá-los através da abstração de um traço comum, destacado pela professora — "cultura é o que o homem faz" — elaborando os conceitos com base em enlaces situacionais. Embora esse mesmo traço tivesse sido utilizado por Ric., no turno 57 dessa mesma situação, em relação à palavra cultura ("a dança é cultura porque o homem faz"), diante da emergência simultânea dos conceitos de natureza e cultura nos enunciados de Her., ele deixou de lado aquele critério de análise e passou a estabelecer elos de ligação entre os conceitos. Essa reorientação do curso de suas elaborações foi marcada inicialmente pela intermediação de um outro conceito — preservação — e depois reelaborada com bases em enlaces situacionais.

6. De acordo com E. Orlandi, a Análise do Discurso, ao descentralizar o conceito de informação em favor do de interação e de confronto de interlocutores no próprio ato da linguagem, pensa o sentido em sua pluralidade. "No processo de interlocução, (...) os sentidos se recolocam a cada momento de forma múltipla e fragmentária." Assim, a AD não mantém a noção de sentido literal em relação a outros sentidos que seriam os efeitos de sentido e que se constituiriam no uso da linguagem. Ela define assim o sentido dominante como um sentido que se institucionaliza como produto da história (e como tal é ele próprio um efeito de sentido) e os efeitos de sentido como sentidos possíveis, mas não pensados a partir de um centro do qual partiriam. (Orlandi, 1987, pp. 144-146)

A primeira criança utilizou o traço de análise destacado pela professora, estabilizando-o, enquanto a segunda inicialmente recusou esse traço, para, em seguida, redimensioná-lo. Dessa forma, dispersou o sentido inicialmente marcado pela professora, levando-a inclusive a perceber a contradição da própria estratégia proposta por ela.

Esse movimento da situação reafirma uma observação, já destacada anteriormente, a respeito da escolha e da utilização das estratégias de elaboração pelas crianças. O processo de escolha e o uso das estratégias não se relacionam apenas às características do desenvolvimento, mas sobretudo ao tipo de situação e de interpelação produzidas na relação de interlocução pelos sentidos em circulação...

Um outro ponto a destacar é o fato de que, apesar de diferentes, as duas formas de elaboração são aceitáveis e são utilizadas em várias instâncias discursivas, na medida em que fazem parte do universo de elaborações sistematizadas dos conceitos de cultura e de natureza. Ou seja, a relação dicotômica entre natureza e cultura e a intersecção dialética entre elas fazem parte de "formações discursivas", distintas[7] e essa é sua diferença fundamental.

E como é no quadro das formações discursivas que a aceitabilidade ou não dos enunciados é definida, o processo de conceitualização não é apenas um processo lógico e psicológico, mas ideológico...

Focalizado na interação, no confronto dos interlocutores no próprio ato da linguagem, a elaboração conceitual emerge como pluralidade, como processo de produção de "efeitos de sentido" que vão sendo assumidos, reproduzidos, questionados, redimensionados, impostos, recusados, no curso da interlocução, transformando-a. Nesse movimento,

> "não há um centro, que é o sentido literal, e suas margens, que são os efeitos de sentido. Só há margens. Por definição todos os sentidos são possíveis e, em certas condições de produção, há a dominância de um deles". (Orlandi, 1987, p. 144)

7. Este é um conceito elaborado e utilizado pela Análise do Discurso e é assim definido: "A formação discursiva se constitui na remissão que podemos fazer de todo texto a uma formação ideológica, de tal forma que seu sentido (do texto) se define por essa relação. Isso quer dizer que dependendo da inserção do texto em uma ou outra formação discursiva, pode-se observar uma variação de sentido, pois há diferenças nas relações distintas que cada formação discursiva mantém com uma formação ideológica. Desse modo, a formação discursiva determina o que pode e o que deve ser dito a partir de uma certa região da formação social, apartir de um certo contexto histórico" (Orlandi, 1987, p. 73).

A dominância implica confronto e incompletude. Confronto para impor-se e incompletude frente a tudo aquilo que se esforça por negar. Confronto e incompletude tornam explícita a constituição social das elaborações individuais.

Destacando o papel do outro e das condições sociais da interlocução, a dimensão discursiva da elaboração conceitual evidencia a possibilidade de reversibilidade na relação de ensino: o espaço do aprender ensinando. Espaço em que a "zona de desenvolvimento proximal" de crianças e professora vai sendo trabalhada pelos dizeres e fazeres de uma e outras. No próprio ato de ensinar, a professora aprende, expondo-se aos efeitos de sentido possíveis, emergentes dos dizeres em circulação. No próprio ato de aprender, a criança expõe e propõe sentidos possíveis, bem como se expõe a eles, ensinando e aprendendo.

Mas essa tecitura só é possível se o professor *conhecer*, se ele elaborar os conceitos, explicitando a multiplicidade de vozes e sentidos configurados e em contradição na sua história e marcados nos textos com que trabalha com a criança no contexto histórico-social determinado de sua prática.

Bakhtin sintetiza o papel do professor nesse processo, ao afirmar que se toma consciência de uma linguagem através da luz projetada sobre ela por uma outra.

> Pode-se construir uma imagem da linguagem unicamente do ponto de vista de uma outra linguagem, aceita como norma. (Bakhtin, 1988, p. 157)

É esse "trabalho" de elaboração inter e intradiscursivo que professores e crianças "precisam (*poder*) realizar na escola" (Smolka, 1988), ampliando e redimensionando suas experiências individuais (historicamente constituídas).

BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, F.; RIBEIRO, M.V. e CECCON, C. *Brasil Vivo — uma nova história da nossa gente.* Petrópolis: Vozes, 1987.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1986.

_____ *Questões de Literatura e Estética (A teoria do romance).* São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.

BRONCKART, J.P. Vygotsky une oeuvre en devenir. J. P. Bronckart (org.), *Vygotsky aujourd'hui* Paris-Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1985.

HICKMANN, M e WERTSCH, J. Adult-child discourse in problem solving situation. *Papers from de 14th Meeting Chicago Linguistcs Society*, Chicago, 1978.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____ Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. Vygotsky, Luria e Leontiev *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LURIA, A. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *Curso de Psicologia Geral*, vol. I, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____ Diferenças culturais de pensamento, Vygotsky, Luria e Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____ *Pensamento e linguagem — As últimas conferências de Luria.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento — As formas do discurso.* Campinas: Pontes, 1987; 2ª ed.

PECHEUX, M. *Analyse automatique du discours.* Paris: Dunod, 1969.

_____ *Semântica e discurso — uma crítica à afirmação do óbvio.* Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita — a alfabetização como processo discursivo.* São Paulo: Cortez/Unicamp, 1988.

_____ A linguagem escrita: questões e controvérsias. Mesa redonda da Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, outubro, 1987.

_____ A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos CEDES* (24), 1991.

VYGOTSKY, L.S. Les bases epistémologiques de la psychologie. J. P. Bronckart (org.) *Vygotsky aujourd'hui*, Paris-Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1985.

_____ *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____ *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WERTSCH, J. *The heterogeneity of voices in a cultural approach to mind.* Worcester, Massachussets:1989 (xerox).

_____ La médiation sémiotique de la vie mentale: L.S. Vygotsky et M. M. Bakhtin J. P. Bronckart (org.), *Vygotsky aujourd'hui*, Paris-Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1985.