

**ENSINAR E SIGNIFICAR: AS RELAÇÕES
DE ENSINO EM QUESTÃO OU DAS
(NÃO)COINCIDÊNCIAS NAS RELAÇÕES
DE ENSINO¹**

Ana Luiza Bustamante Smolka

Muito se tem falado do trabalho docente, da atividade de ensino, da prática do professor. Muito se tem estudado sobre o professor e seu cotidiano, seus saberes e fazeres, suas crenças, sua experiência, seu conhecimento. Muito se tem indagado e comentado sobre as dificuldades, as belezas e as especificidades dessa forma de relação humana que chamamos ensinar. E apesar de tanto falarmos, ela aparece tão enigmática, às vezes surpreendente, às vezes desconcertante, muitas vezes inusitada, em todas as suas (im)possibilidades de acontecimento.

-
1. Este trabalho contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Brasil. Versões anteriores foram apresentadas no Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, em 2005; nas IV Jornadas de Desarrollo Humano e Educación, Alcalá de Henares, Espanha, em 2005, sendo que esta última foi publicada em *Cultura e Educación: revista de teoría, investigación y práctica*, v.1, pp. 3-14, 2006.

Quer ela se realize efetivamente, quer ela pareça não acontecer, quer ela se mostre dispensável, essa forma de relação está sempre a instigar e a demandar atenção.

Em meio aos incontáveis estudos, esforços e reflexões, minha contribuição nesse momento pode consistir em trazer para discussão algumas elaborações que venho fazendo na busca de compreensão de inúmeros aspectos que afetam essa relação, a qual tem se constituído num provocativo lugar de experiência e investigação. Assim sendo, meus objetivos nessa apresentação são: 1. explorar as relações entre *ensinar* e *significar*, numa perspectiva histórico-cultural; 2. problematizar a dinâmica da *significação* – como produção humana de signos e sentidos; 3. discutir as implicações dessa dinâmica para as relações de ensino; e 4. explicitar aspectos interconstitutivos – condições materiais, incluindo as dimensões psicológicas e ideológicas – que nos ajudem a compreender a complexidade dessas relações.

Ao tematizar as *relações de ensino* sob uma perspectiva histórico-cultural, eu queria retomar essa questão, que é *archaica*, explorando as relações entre ensinar e significar. Encontramos na etimologia dessas duas palavras a noção de *signo*: *Signare*: relativo a sinal, signo; assinalar, apontar, mostrar; assinar; *In signare*: marcar, fazer incidir, imprimir signos na mente; *Signa facere*: fazer sinais, signos; significar. Podemos assim perceber que ensinar e significar implicam formas de (inter)ação, (oper)ação mental, trabalho com signos. É a natureza mesma desse trabalho (com signos) que tem sido objeto de debates seculares.

Em nossa tradição greco-romana-cristã, podemos destacar o trabalho de Santo Agostinho, que já no século III nos apontava as relações entre ensinar e significar, em seu belíssimo *De Magister*, texto que é, ao mesmo tempo, um tratado de semiótica e uma reflexão sobre a palavra, a memória e o ensino. Nesse texto, Agostinho entabula uma conversa com seu filho, Adeodato:

Agostinho: Que te parece que pretendemos fazer quando falamos?

Adeodato: Pelo que de momento me ocorre, ou ensinar, ou aprender.

Agostinho: ... é evidente que quando falamos queremos ensinar; porém, como aprender?... o fim da palavra é duplo: ou ensinar, ou suscitar recordações nos outros ou em nós mesmos... com as palavras nada mais fazemos do que chamar a atenção; entretanto, a memória, a que as palavras aderem, faz com que venham à mente as próprias coisas, das quais as palavras são sinais (signos) ... Quando falamos, fazemos sinais, donde provém a palavra significar – fazer sinais – signa facere ... Toda palavra é sinal (signo), mas nem todo sinal (signo) é palavra... Ensinar e significar são a mesma coisa ou diferem em algo?...

Conclui-se portanto, que nada se pode ensinar sem sinais e que o próprio conhecimento há de ser a nós mais caro do que os sinais... não aprendemos nada por meio desses sinais que chamamos palavras: antes, como já disse, aprendemos o valor da palavra, ou seja, o significado que está escondido no som ...

Esse texto de Agostinho é extremamente fecundo e abrangente em termos das ideias e argumentos que ele vai construindo na busca de compreensão das relações do homem com o outro homem, a linguagem e o conhecimento do mundo. Nele destacam-se as indagações sobre as relações entre ensinar e falar, em que se ressalta a forma especificamente humana de ação e aprendizagem pela linguagem; as relações entre signo e palavra, palavra e conhecimento. Nesse ensaio teórico-teológico sobre as formas de significação, sobre o estatuto do signo e da linguagem, sobre a centralidade da palavra na relação de ensino, mostra-se um exercício de retórica e argumentação em busca da Verdade. Sinais, signos, palavras, têm para ele um caráter instrumental. Integrando a *episteme* da época, Agostinho vai encontrar em Deus, no *Verbum*, um princípio explicativo..

Hoje, quando falamos com muita "naturalidade" em *mediação*, fazendo referência à Vygotsky, e afirmamos que é pelo outro e pelo signo que o conhecimento se constrói, muitas vezes nos escapam as raízes históricas e as dimensões dessa afirmação. Vale indagar, então, sobre as implicações e os sentidos daquilo que afirmamos ou assumimos.

Entre os gregos, romanos, Agostinho e nós, mudaram as relações do homem com o mundo. Mudaram as condições de existência, os modos de produção; mudaram os instrumentos, as técnicas, as práticas, o conhecimento e os modos de conhecer. Dezoito séculos de incontáveis contribuições filosóficas e científicas se passaram desde as elaborações filosófico-religiosas de Santo Agostinho. Novas possibilidades tornaram-se possíveis nos âmbitos micro e macro. Possibilidades cada vez maiores de atingir e perscrutar o micro (nanotecnologia) e ao mesmo tempo, maior amplitude na relação e compreensão do(s) universo(s). E o homem sempre se indagando, de maneiras e posições diferentes, sobre a vida, as origens do universo, a natureza do conhecimento e da consciência, sobre si mesmo...

Podemos pontuar algumas noções, conceitos, temas ou concepções que vêm integrando nossos modos de pensar hoje, e vêm se tornando lugar comum² nas esferas de nossa atuação; palavras e ideias que aparecem como marcas de nossos modos contemporâneos de conhecer. Hoje, a noção de elaboração histórica do conhecimento encontra-se amplamente divulgada. A noção de interação social tem sido considerada fundamental na elaboração do conhecimento, mas a dimensão social tem sido concebida de muitas maneiras diferentes. A linguagem e o discurso têm sido vistos como fundamentais nessa elaboração, contudo as concepções de linguagem e o lugar do discurso são distintos nos vários modelos teóricos. Os instrumentos e recursos de mediação têm sido importan-

2. Essa questão tem sido objeto de estudos e reflexões no grupo de pesquisa. Conferir Smolka 2000, 2003.

tes nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, mas o estatuto teórico desses instrumentos técnicos e simbólicos não é o mesmo em diferentes abordagens. As relações entre as formas de organização social e o funcionamento mental têm sido enfatizadas por diversos autores em diferentes áreas,³ mas tem sido difícil concordar com, ou aderir a, um mesmo princípio explicativo. O que se entende por História e por Cultura está longe de ser consensual. Conceitos como diversidade, heterogeneidade, pluralidade; e noções como as de sujeito, subjetividade, subjetivação, vão configurando tensões, explicitando debates, mostrando diferenças.

Particularmente nos últimos 50 anos mudaram drasticamente as condições e os modos de relação entre os homens. A par das profundas modificações nos modos de comunicar, nos modos de viver, de pensar, de aprender, decorrentes das transformações (sobretudo) na área da informática... aprofundam-se as contradições quanto ao acesso ao conhecimento e domínio de instrumentos tecnológicos – se "todos" parecem ser impactados, os efeitos desses impactos não são os mesmos... há que se pensar na diversidade das condições de apropriação das práticas e nas possíveis formas de participação das pessoas nessas práticas. Como conceber as formas de relação social, permeadas por esses modos de produção? Como pensar e estudar as relações entre as formas de organização social e o funcionamento mental?

Integrando esse movimento das ideias, o trabalho de Vygotsky vem ganhando força, contribuindo para fundamentar posições, e produzindo os mais variados efeitos e sentidos. Hoje, no âmbito da educação formal e não formal, e nos estudos sobre o desenvolvimento humano, muitas de suas elaborações têm sido amplamente divulgadas, lidas, discutidas, assimiladas... Passamos a procla-

3. C. Castoriadis, M. de Certeau, T. Eagleton, na Filosofia; Clifford Geertz, Leroi-Gouhnan, na Antropologia; Norbert Elias, P. Bourdieu, Slavos Zizèk, na Sociologia; Vygotsky, Wallon, Lura, Leontiev, na Psicologia; Bakhtin, nos Estudos da Linguagem.

mar que a natureza do desenvolvimento humano e do conhecimento é social. Falamos em sociogênese das funções mentais. Algumas palavras de Vigotski entram na ordem do dia, e já correm o risco de se tornarem jargão no meio educacional:

O conhecimento do mundo passa pelo outro.

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.

A criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz em colaboração...

A aprendizagem (instrução) precede o desenvolvimento...

A mediação do outro é fundamental no desenvolvimento...

Há que se trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal...

Mas afirmar a sociogênese não esclarece sobre as formas de constituição do funcionamento mental. Como explicar essa constituição individual, pessoal, subjetiva, a partir do *socius*, isto é, do *outro*, do *alter*, da alteridade?⁴

Em seus esforços de elaboração teórica, Vygotsky propõe a emergência da dimensão semiótica, isto é, a produção de signos, o princípio da significação, como chave para se compreender a conversão das relações sociais em funções mentais. Isso traz certas implicações, eu diria radicais, para o que chamamos relações de ensino.

4. Pierre Janet foi um dos mais enfáticos psicólogos em defesa dessa tese, e inspirador de Vygotsky e Wallon, cujas teorizações sobre "o outro" aparecem como particularmente relevantes. A eles se junta Bakhtin que, analisando a construção do romance e a produção literária, incorpora contribuições de M. Bubber e também elabora o princípio da alteridade. *O homem é geneticamente social... O outro é um eterno parceiro do "eu"* (Wallon 1975). *É pelo outro que nos constituímos... O homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais corporificado num indivíduo É impossível relacionar-se diretamente consigo mesmo. Indiretamente é possível* (Vygotsky 1929/2000a).

Para falar da força desse princípio e das implicações que ele traz, vou remeter a uma contribuição de Vygotsky (que vem também se tornando lugar comum na produção acadêmica e nos discursos de divulgação na área da educação), e retomar o exemplo prototípico do gesto de apontar.

Vale a pena (re)ler o texto de Vygotsky:

No princípio, o gesto indicativo não era mais que um movimento mal sucedido de agarrar que, orientado para o objeto, assinalava a ação pretendida...

A criança tenta pegar um objeto afastado de si, estende suas mãos em direção ao objeto, mas não o alcança, seus braços balançam no ar e os dedos fazem movimentos (indicativos)...

Quando a mãe vem em ajuda do filho e interpreta seu movimento como uma indicação, a situação se transforma radicalmente. O gesto indicativo se converte em gesto para outros. Em resposta à tentativa fracassada de pegar o objeto, produz-se uma reação, não do objeto, mas de outra pessoa. São outras pessoas que conferem um sentido ao movimento da criança...

Vemos, portanto, que se modifica a função do próprio movimento: de estar dirigido ao objeto passa a ser dirigido a outra pessoa, converte-se em um meio de relação; a apreensão se transforma em indicação. (1984, p. 63)

É interessante notar que nessa passagem Vygotsky não fala propriamente do signo. Ele fala em movimento, gesto, interpretação, indicação. O que ele nos mostra é a mudança que se realiza na orientação da ação da criança, a mudança nos sentidos da ação, para o outro e para si. O movimento, afetado pela interpretação do outro, converte-se em meio de relação. Nessa conversão emerge e incide o signo. É essa mudança de orientação – do objeto para o outro – que constitui uma diferença teórica funda-

mental de outras elaborações teóricas (como por exemplo, de Piaget, de Leontiev).

Convém chamar atenção para o fato de que as próprias elaborações de Vygotsky sobre o signo vão se transformando, se adensando no percurso de suas elaborações. No começo, o signo é ressaltado por sua analogia com um instrumento técnico, relacionado a um ato instrumental. Posteriormente, vai se tornando constitutivo da significação.

Podemos dizer então que a constituição do gesto de apontar é um modo possível de relação e organização humana, no nível social e individual, a partir das práticas culturais e das condições concretas de vida – materiais, orgânicas, biológicas, sociais, psicológicas, ideológicas. Esse gesto que se torna possível está, por sua vez, inscrito numa *história de relações*. Considerados desse ponto de vista, os gestos, como movimentos significativos, não são dados naturalmente, mas são construções (e mesmo instituições) históricas e culturais. Há que suspeitar da obviedade do gesto e vê-lo inscrito na história de relações.

Um gesto é, assim, um movimento marcado/transformado por uma relação social, no qual se inscreve a significação. A emergência do signo como produto dessa relação deixa marcas, vestígios; afeta, transforma e redimensiona os organismos que adquirem o estatuto de sujeitos e passam a funcionar na esfera do simbólico.

O que se coloca em pauta é justamente a natureza social, a emergência e a possibilidade da significação – isto é, da produção histórica de signos e sentidos – como meio/modo de relação que afeta e constitui as formas de sentir, pensar, falar, agir das pessoas em interação.

Se esse exemplo do gesto de apontar inspira e nos ajuda a compreender como, na relação da criança com o mundo, as marcas da cultura vão se inscrevendo no corpo/mente, pela mediação do outro, pela interpretação dos movimentos, pela intervenção do adulto, ele (esse exemplo) não pode ser visto meramente como uma situação empírica, mas deve, ele mesmo, ser tomado em seu cará-

ter geral, como uma indicação e um modo de apontar para a complexidade da própria relação.

O que acontece na constituição ou na instituição desse gesto é que, entre o *sinal* (movimento de agarrar o objeto) e o *signo* (algo que se produz na relação com o outro e que transforma o movimento) encontramos a abertura para um possível que se inscreve nas condições e nas construções humanas. A mão estendida e os movimentos dos dedos podem ter uma infinidade de interpretações – querer, pegar, pedir, chamar, mostrar... –, podem condensar diversas formas de atenção, várias intenções. A significação (de um movimento), portanto, não é unívoca e não é imediata. Ela vai se (re)configurando, se estabelecendo, se convencionalizando na relação entre as pessoas.

Há que se compreender dialeticamente essa relação: aquilo que permite ao homem desprender-se da situação imediata só *significa* num sistema de relações sociais, objetivas. É nesse sentido que dizemos que o conhecimento do mundo “passa” pelo outro. É na transformação do movimento em gesto que se esboça a possibilidade de emergência de muitos e diferentes *sentidos*. E é ainda na complexificação do *gesto* e na possibilidade de (trans)formação do *signo* em *palavra* – ou na *emergência do signo como palavra* – que se (re)dimensionam as possibilidades do conhecimento humano.

Assim, o exemplo prototípico do gesto de apontar não resolve simplesmente a questão da significação, mas, pelo contrário, *aponta*, ele mesmo, para um instigante lugar de complexidade. Pensar, portanto, na complexidade do gesto relacionada à possibilidade e emergência de sentidos nos leva a problematizar as condições e dimensões (da produção) de *sentidos* e da construção de conhecimentos nas relações (de ensino).

As contribuições de Wallon, Vygotsky e Bakhtin nos ajudam a compreender a polissemia da *palavra sentido* que envolve e condensa múltiplas dimensões em tensão dialética, interconstitutiva: sentido relacionado à sensibilidade orgânica, às sensações; sentido relacionado

às emoções e sentimentos; sentido relacionado à direção e orientação das (inter)ações; sentido relacionado à razão, à significação. É na tessitura dessas dimensões que signos se produzem, sempre em "relação a" – outros e algo. Os sentidos emergem como resultantes dessas relações.

Dizendo de um outro modo: a *sensibilidade* orgânica e as *sensações* vão se tornando *significativas*, na medida em que os corpos/sujeitos se afetam e produzem efeitos/afetos uns nos outros; as *emoções* vão se (trans)formando e os *sentimentos* vão sendo forjados, relacionados à possibilidade de *significação* (produção de signos na relação) e constituição do funcionamento mental e do conhecimento pela *linguagem* (lógica, razão – *logos*); as *direções* e *orientações* das (inter)ações *significam* relacionadas ao movimento, situação e posições dos sujeitos no espaço e no tempo (história).

Mas voltemos às relações entre ensinar e significar. A etimologia e a história das palavras nos mostram significados estabilizados (ou muitas vezes esquecidos?) nas práticas culturais. Conceitos e concepções se (trans)formam com e pelas palavras entretecidas às práticas. Se as questões sobre a significação e o sentido persistem, outros modos de problematização, formulação e compreensão tornaram-se possíveis: sobretudo depois de Darwin e Marx, as relações sociais que se estabelecem nas condições materiais, históricas, de existência, aparecem como um possível princípio explicativo da emergência da significação e da linguagem.

Assim, se retomarmos os significados inscritos nas palavras – assinalar, apontar, mostrar, assinar; marcar, fazer incidir, imprimir signos na mente; fazer sinais, signos – vemos como eles hoje se mantêm e se transformam: 1. a função indicativa, do gesto de apontar emerge na relação; 2. um signo se produz na relação entre pelo menos duas pessoas; 3. produz-se a partir de condições concretas, materiais de existência, a partir de um movimento orientado para algo, que integra essa relação; 4. essa ação partilhada implica e ao mesmo tempo leva à *significação*, isto é, produção de signos/sentidos, que se convencionam,

se estabilizam, e, ao mesmo tempo, se singularizam num acontecimento; 5. o que se produz afeta, reverte, reverbera, marca aqueles que participam da produção. *O signo é um meio/mo de relação social* que afeta o funcionamento mental. *O signo modifica as relações interfuncionais* (Vygotsky 1996); 6. sentidos múltiplos e diversos vão sendo assim produzidos na dinâmica dessas relações. Na análise do gesto de apontar, os aspectos relacional, social, histórico, constitutivo do signo, da significação, se explicitam.⁵

Se a *significação* constituiu para Vygotsky um dos principais núcleos de investigação teórica, uma das preocupações que marcou seus trabalhos desde o início dizia respeito aos modos de ensinar, aos modos de estudar as relações de ensino, e aos resultados ou efeitos dessas relações. Essa articulação entre significação e relação de ensino aponta para a necessidade de investigação e de compreensão do desenvolvimento humano nas imbricações da dimensão orgânica, biológica, com a história e a cultura.

Aqui, várias questões se colocam: Como o homem vai se constituindo e sendo afetado pela produção de suas próprias condições de existência? Como os instrumentos e as técnicas que vão sendo produzidos e se tornam disponíveis na cultura vão transformando os modos de aprender e ensinar?

1. Se partimos do pressuposto da natureza social do desenvolvimento humano e do conhecimento, como tem sido proclamado hoje em dia, a partir dos construtos de Vygotsky, pelo menos no âmbito dos nossos estudos e escolas de formação, por que então muitas crianças não aprendem na escola? Se essa é uma função social, por que não conseguimos ensinar? O que não conseguimos ensinar? O que achamos que

5. Vários autores (como Peirce, Bakhtin, Ponzio, dentre outros) nos apontam hoje para uma concepção de signo como dinâmico, móvel, aberto, inacabado. Conferir Smolka 2004.

elas não conseguem aprender? Por quê? O que elas aprendem que nós não conseguimos enxergar?

2. Se compreendemos o desenvolvimento humano marcado pelo movimento histórico, como lidar com a rapidez e a complexidade cada vez maior da produção e das transformações que se operam nos modos de vida... quando somos instados a ensinar, inclusive o que ainda não sabemos? (penso, por exemplo, tanto nas condições de acesso e no domínio da tecnologia, quanto no encontro com aquilo que se configura como "diferente" – ou às vezes também o absolutamente comum e pressuposto, que não chega a se tornar visível ou imediatamente evidente para nós, que nos aparece como (des)conhecido, ocultado, ignorado).

A partir da compreensão da produção da significação na trama das relações histórica e culturalmente estabelecidas, e da compreensão da inserção do *gesto* – de apontar, de ensinar – na dinâmica das relações objetivas, vamos colocar em foco a *relação de ensino*.

Para discutir um pouco mais detidamente essa questão vou remeter a uma situação vivenciada em sala de aula em uma 6ª série da rede pública de ensino, em uma cidade do estado de São Paulo, Brasil. Vimos acompanhando o trabalho de professores que atuam na escola. A professora de português tem mais de trinta anos de experiência de ensino. Junto com ela iniciamos um projeto de produção de textos na sala de informática, com o objetivo de ensinar aos alunos o manejo deste equipamento, ao mesmo tempo em que viabilizávamos novas formas de trabalho com a escrita na escola. Essa proposta apresentou-se como uma instância de negociação e barganha com os alunos, que vinham sistematicamente rechaçando qualquer proposta de produção de textos apresentada pela professora. Solicitados, por exemplo, a criarem e

escreverem um texto sobre heróis em quadrinhos, os alunos manifestaram diferentes reações: incompreensão, alheamento, desdém, ironia, indignação, revolta. Ao tentar conversar com os alunos sobre a proposta, a professora ouviu de um deles: "Não quero ficar fazendo essas historinhas! É sempre a mesma merda! Quero escrever coisas importantes ... coisas que acontecem no mundo."

Na proposta da professora, vemos a *intenção* de trabalhar a produção de texto e imagem como objetos de conhecimento, a partir de um modo de produção/produto atual, contemporâneo (mas não tanto). Vemos a *suposição* de que a proposta – criação de personagens e histórias em quadrinhos – interessasse aos alunos. Vemos na sua atitude a *disposição* de conversar com os alunos, quando a proposta parece fracassar.

Na fala do aluno, entreveem-se as imagens que ele tem da tarefa escolar (repetição, monotonia), do ensino e do conhecimento da língua (como irrelevantes), da importância de outros dizeres, da relevância de outros assuntos.

E que mundo é esse do qual o aluno quer falar? Que coisas são essas que acontecem no mundo e que aparecem a ele como importantes? Vivenciando com a professora o espaço da sala de aula, a pesquisadora retoma a fala do aluno, indagando sobre o que ele gostaria de escrever. Aprendendo a lidar com o computador na sala de informática, esse aluno produz o seguinte texto:

Gostaria que no mundo tivesse menos drogas, menos morte e que o Lula desse mais abrigos para os pobres e todos os meses desse roupas e comidas. Colocasse mais policiais nas ruas para pega essa pessoas que fica fumando nas ruas e que fica vendendo porcaria para outras pessoas. E que houvesse mais empregos para as pessoas que estão desempregadas, para eles poder sustentar suas famílias por que tem muitas famílias que estão passando fome por que não tem emprego para poder se alimentar, eu já vi muitas pessoas que passam fome e passam frio, que

se cobrem com jornal para não passar frio mais mesmo assim eles passam frio. Eu gostaria que asfaltasse todos os bairros. Eu também queria que os homens não acabassem com a natureza por que sem a natureza como vai ser do mundo, sem a natureza e o que vai ser de nós e dela também.

Fim Assinado J.

O adolescente que, revoltado com as tarefas escolares, esbraveja com a professora e explicita seu interesse em "escrever sobre o mundo", demanda e reivindica alguns direitos básicos: fala da pobreza, do desemprego, da violência, das condições de vida. Coisas do dia a dia, presentes na rua, na mídia, nos lares, nas mentes. O mundo que se mostra nesse texto, não é o mundo do maravilhamento, das possibilidades e poderes do conhecimento humano (científico). Trata-se de (uma forma de) um conhecimento que tem sido, muitas vezes, desprezado (ocultado?) na/pela escola. É o mundo da experiência vivida, restrita, restringida, circunscrita à premência das carências.

O texto transcende a situação imediata da sala de aula, extrapola a interação professor/aluno, convoca outros interlocutores, aponta para um auditório social mais amplo. De um certo ponto de vista, Jota fala de um *lugar comum*: fala da experiência de muitos, fala por muitos. O que diz não traz novidades. Reitera o já dito, o já conhecido, o amplamente divulgado. Também nesse sentido o que ele fala/escreve é um *lugar comum*. O texto ecoa uma voz comum, da qual participa trazendo algumas marcas e contornos de subjetividade – sensibilidade (mostra-se afetado pelo (frio do) outro), solidariedade (reivindica pelo outro): "(Eu) gostaria... Eu queria... Eu já vi que mesmo assim eles passam frio..."

Isso nos leva a retomar e ponderar sobre o insucesso da proposta inicial da professora. Na situação mencionada, podemos ver como a proposta não coincide com a expectativa do aluno; como a resposta do aluno afronta as

formas de ensinar da professora... Afinal, quais os sentidos de se criar heróis e histórias em quadrinhos? Os lugares, as posições sociais, institucionais, a história, os modos de dizer, os valores, vão se explicitando nas *não-coincidências* que se tornam visíveis... Muitas vezes, chamamos essas não-coincidências de diversidade, de diferenças... No interior dessas diferenças, as imagens, os conceitos, os sentidos de "herói", por exemplo, não coincidem. O que aparecia como um *lugar comum* de um certo ponto de vista (heróis e histórias em quadrinhos) configura-se agora como um lugar de *não-coincidências*.

Mas outras não-coincidências foram ganhando visibilidade em nossas análises. Não-coincidências de caráter intrínseco, ou seja, aquelas internas às próprias palavras, ao funcionamento do discurso.⁶ Não-coincidências que dizem respeito à constituição e à dinâmica da própria significação. Bakhtin nos fala da *dialética interna do signo*. Vygotsky pontua inúmeras *não-coincidências*:

O significado não é igual à palavra, nem é igual ao pensamento.

Esta não identidade pode ser verificada na não coincidência das linhas de evolução.

A lógica e a gramática não coincidem.

A gramática da fala não coincide com a do pensamento.

Existe uma falta de coincidência entre os aspectos semiótico e fásico da fala.

O sentido das palavras muda com o motivo.

O significado da palavra não é igual a uma coisa simples dada de uma vez por todas.

A correspondência entre as estruturas psicológicas e gramaticais da fala pode ser encontrada menos frequentemente do que se assume.

(Vygotsky 1987a, 1996)

6. Lembramos aqui o trabalho de Jacqueline Authier-Revuz (1998), sobre as não-coincidências enunciativas, no âmbito dos estudos da Linguagem e da Análise do Discurso Francesa.

Ora, diante de tantas não-coincidências, ensinar torna-se uma tarefa impossível? É isso que nos dizem pelo menos algumas vertentes em psicanálise... Mas não é isso que nos propõem ou nos ensinam Vygotsky e Bakhtin, quando apontam a possibilidade de encontro de consciências (pela palavra). *A palavra é o meio mais puro e sensível de relação social, é o material privilegiado da comunicação cotidiana, o material semiótico da vida interior, arena de luta...* nos diz Bakhtin. *A palavra é o microcosmo da consciência humana...* No entanto, *ela é uma fonte inesgotável de novos problemas... seu sentido nunca é completo...* nos alerta Vygotsky.⁷

Em nossa construção histórica aprendemos a privilegiar a constância, a unicidade, a homogeneidade, a exatidão, a completude. Esses têm sido nossos parâmetros, aquilo que define a norma, o normativo, a normalidade. O que não coincide, o que desregula, tem um valor marginal, desviante, anormal, patológico. Isso, mesmo e apesar dos discursos pós-modernos da pluralidade e da diversidade.

Experimentemos inverter essa relação e procuremos conceber as não-coincidências como fundantes, ou seja, vamos tomá-las como referência e pensar que as co-incidências são possibilidades que se tornam viáveis dentre as não-coincidências. Vamos dizer, num jargão atual, que esse procedimento torna-se mais "inclusivo". Se considerarmos os possíveis significados de *co-incidir* – ocorrer ao mesmo tempo, dar o mesmo resultado, estar de acordo, encontrar... – podemos pensar nas infinitas mar-

7. Vale lembrar aqui que, dando-se conta dessas não-coincidências, Vygotsky enfatizava o ensino, a construção do conhecimento, e buscava ampliar as formas de participação das pessoas nas práticas sociais. Aliás, esse era um compromisso político fundamentado numa convicção de caráter epistemológico. Por isso, propunha e investia todos os esforços no sentido da constituição social da personalidade (Vygotsky 1994). Daí dizer, por exemplo, que as situações de deficiência (orgânica ou mental) eram lugares privilegiados de invenção do novo. Isso tinha a ver, certamente, com os modos de ele conceber cultura, linguagem, história, desenvolvimento humano, funcionamento mental.

gens e possibilidades de coincidências. Esse exercício possibilita ampliar as margens de olhar, de conceber. As (não)coincidências – e aqui mudamos a maneira de escrever, indicando entre parênteses a possibilidade sempre positiva/negativa de haver co-incidências – aparecem assim como relações construídas, estabelecidas, (re)conhecidas como tais, dentre infinitas possibilidades.

Buscando então, num exercício analítico, ampliar as margens do olhar para tentar compreender a complexidade das (não)coincidências, da dinâmica da significação e da produção de sentidos nas relações de ensino, vamos retomar o texto de Jota:

Que o mundo tivesse menos drogas

Que o Lula desse mais abrigos

Que colocasse mais policias

Que houvesse mais empregos

Que as pessoas não passassem frio e fome

Que asfaltasse os bairros

Que não acabassem com a natureza...

Se tomarmos a instituição escolar como o lugar da produção do texto, vemos que Jota fala da posição de aluno. Tendo-se em conta sua idade – 15 anos – e alguns critérios culturalmente estabelecidos de desenvolvimento, Jota pode ser visto como adolescente. Considerando-se a série em que se encontra (6^a), é um aluno "repetente" que nos faz lembrar os *excluídos do interior*, de Bourdieu (1997). Alto, magro, moreno, tido como rebelde, usando boné, brincos, óculos espelhados, vive num jogo de sedução com as meninas. Em geral "displicente" na realização das tarefas, empenha-se na produção do texto no computador. Mais ainda porque, afinal, essa proposta de trabalho foi derivada de um comentário seu. O acesso ao computador não só viabiliza, mas dá outro estatuto ao seu texto. Pelo que escreve no texto, participa, de alguma forma, dos problemas do bairro. Em seu texto, mostra-se incisivo, reivindicativo. Podemos dizer que fala como cidadão. Essa

multiplicidade de posições sociais se (con)fundem, ((não)coincidem?) na pessoa de Jota.⁸

Interessante perceber como se opera na sua produção escrita o que Bourdieu (1997) chama *efeito de lugar*, que se produz entretecido na trama das condições e relações sociais e se impõe (para nós) à interpretação do texto. Integrando a comunidade de um bairro pobre de periferia, Jota fala desse lugar, marcando uma distinção em relação àqueles ainda mais pobres: *mas mesmo assim "eles" passam frio... (eles) estão desempregados...* Esses lugares e posições sociais *significam*, produzem *sentidos* em seu texto. Mas não só. Outros textos também repercutem e se entretecem, numa trama intertextual, ao texto de Jota.

As "demandas" de Jota parecem, de alguma forma, coincidir com as "8 Metas para o milênio" anunciadas pela ONU. Uma certa análise poderia apontar, inclusive, para o fato de o dizer do aluno repetir ou parafrasear as metas formuladas pela ONU (das quais destaco quatro):

1. *Acabar com a fome e a miséria*
2. *Educação básica para todos*
3. *Promover a igualdade entre os sexos*
4. *Reduzir a mortalidade infantil*
5. *Melhorar a saúde da gestante*
6. *Combater a AIDS, a malária e outras doenças*
7. *Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente*
8. *Todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento*

Mas os contextos, as condições de produção, os *sentidos* da formulação das metas e da enunciação do aluno se distinguem: enquanto o anúncio das metas remete a um objetivo de caráter formal, impessoal, marcado pelo infinitivo dos verbos; o texto do aluno fala da experiência e da posição social de quem convive de perto, de dentro, com a precariedade das condições de vida, a

8. Pretendemos expandir essa ideia a partir das contribuições de Vygotsky (1996; 1994; 2000a) sobre a formação da personalidade.

vulnerabilidade social (desemprego, pobreza, drogas, violência). Ao falarem das "mesmas coisas", demandas e metas "significam" coisas bastante diferentes. E, no entanto, podemos ver como um texto e outro encontram-se intrinsecamente articulados, parecem se sustentar tanto naquilo que os aproxima (o dito; fome, pobreza, qualidade de vida, preocupação com a natureza) quanto naquilo que os distancia (o não dito; as condições de vida, circunstâncias da enunciação). Mostram-se interconstitutivos, nos dizeres e nas práticas.

A quem as metas da ONU se dirigem? De quem demandam as ações? Ações orientadas para quem? Assinam o documento os presidentes de 157 nações. Presidente Lula incluído. Há, na formulação das metas, um "eles" oculto para quem as ações devem se orientar que parece coincidir com o "eles" – que é também um "nós" oculto – no texto de Jota. Ele quer o que querem os integrantes da ONU. Aí, os desejos coincidem com as metas. Mas as condições de vida, os lugares de vivência são diferentes. Isso faz com que mudem os *sentidos*, uma vez que Jota faz parte do "eles" para quem as ações devem ser orientadas.

A compreensão da produção de sentidos nos espaços de (não)coincidências que marcam o trabalho simbólico (interações, intertextos) nos possibilita pensar na dinâmica interconstitutiva das dimensões individual, social, ideológica. É essa dinâmica interconstitutiva que vale a pena, ainda, explorar na relação de ensino, tomada aqui como lugar de análise. Para tanto, vamos ouvir a professora em conversa com a pesquisadora antes de ambas vivenciarem a situação acima mencionada:

(...) realmente quando eu peguei essa classe, eu falei: *ah, vai ser fácil, ... eu estou acostumada! ... Mas realmente está sendo uma barra, viu!... Olha, para final de carreira... Eu estou colocando assim, tudo o que eu sei, sabe! Estou procurando, (...), mas sabe, na*

hora que eu vou fazer, eu não sinto aquele retorno bacana...

...eu fico assim até com dor na boca do estômago quando eu tenho que trabalhar ... eu acho que o aluno hoje não está aguentando mais a aula como está sendo dada... eu não estou preparada...

... nós vamos precisar mudar porque a escola não está de acordo com o perfil de aluno hoje, não está.. nós vamos precisar trabalhar com mais recursos... o aluno tem telefone celular cheio de joguinho, a tecnologia avançou tanto... nós estamos ainda com carroça.

Está difícil. Os alunos não te valorizam mais como uma pessoa que pode ajudá-los. .. quando você chama atenção ele responde... xinga! *Está difícil!*

Tanto as enunciações da professora e do aluno, quanto a formulação da ONU, produzidas de posições sociais, lugares e instâncias diferentes, inserem-se num *horizonte social*, num jogo de forças e relações que produzem *sentidos* ao mesmo tempo tão diversos (sentimentos e posições) quanto *in-tensos* ((não)co-incidências na resultante). Podemos apontar para alguns *sentidos* que se produzem nesse intertexto. Enunciações e formulações coincidem, por exemplo, no desejo ou proposta de mudança:

ONU: *Educação básica para todos.*

Prof.^a: *Precisamos mudar... Eu tento...*

Aluno: *Não quero essas historinhas... Quero escrever coisas importantes.*

Coincidem ao apontarem a pobreza e a precariedade das condições - de ensino, de vida:

ONU: *Acabar com a fome e a miséria; Qualidade de vida; Todos trabalhando...*

Prof.^a: *Precisamos de recursos... o aluno hoje não está aguentando mais a aula como está sendo dada...*

Aluno: *Sempre a mesma merda... mesma historinha...*

Mas a fala da professora evidencia ainda certas tensões no gesto de ensinar, num movimento de intensificação ou *intensidade de sentidos*, que se explicitam nas con(tradições intrínsecas à sua experiência e conhecimento:

Pensei: vai ser fácil! ...eu estou acostumada... / Eu não estou preparada... Está difícil!

Eu estou colocando assim, tudo o que eu sei.. / Eu fico assim até com dor na boca do estômago quando eu tenho que trabalhar...

Múltiplas dimensões do *sentido* no trabalho de ensinar. Vemos configurando-se o *drama* na relação de ensino... *Drama* no sentido de Vygotsky, de Politzer, de Bakhtin, no sentido de uma multiplicidade de vozes, posições e sentidos entretecidos na pessoa. *Drama* que aponta para as dimensões sensível, flexível e reflexiva da significação, do trabalho com signos, a partir das condições concretas, materiais de existência. Significação que afeta/constitui o corpo/sujeito. *O organismo e o mundo encontram-se no signo... Psiquismo e ideologia impregnam-se mutuamente...* (Bakhtin 1981, p. 66). Bakhtin nos fala do *homem, ser expressivo e falante, que nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.* (1984, p. 395). *Homo Duplex, ser dialógico... Um drama é impossível nos sistemas orgânicos* (Vygotsky 1929/2000a).

Essa (não)coincidência do sujeito consigo mesmo nos mostra como a dinâmica da personalidade é *drama*; como o drama vivido e experienciado pelo sujeito se entretete e se constitui na trama das relações e das experiências histórica e culturalmente partilhadas. *Drama* que invade/permeia o *gesto* de ensinar - *insignare, signa facere* -, indicando um *corpo a corpo* na relação de ensino.⁹

⁹ Ideia mais amplamente discutida no texto do COLE, Smolka 2005.

É o gesto de ensinar, então – apontar, marcar, significar –, que retomamos aqui, em toda sua complexidade. Se o gesto de apontar é um lugar de emergência da significação (produção de signos e sentidos), o gesto de ensinar (se) constitui (n)a elaboração histórica desse gesto. O gesto de ensinar condensa, assim, muitos gestos de apontar...

Uma questão que persiste é: apontar o que, por que e para onde? Essa é uma indagação constitutiva do *drama* na relação de ensino, e que remete à problemática da *configuração dos objetos* – de conhecimento, de ensino, de investigação.¹⁰ Isso se torna *objeto* de novas considerações...

Assumir as (não)coincidências como fundantes é mudar o olhar nas/para as relações de ensino. Aquilo que geralmente “não cabe” nas teorias, nas análises e nos processos de avaliação – porque não conseguimos enxergar, porque não conseguimos (ainda?) enunciar e teorizar sobre –, acaba tendo um lugar possível, necessário mesmo. É isso que nos move para novos esforços de interpretação, de teorização. Isso nos leva a pensar nas implicações desse posicionamento teórico para compreender os modos de ensinar e os modos de estudar as relações de ensino. Ensinar seria, assim, um trabalho com signos, um trabalho de *significação* por excelência, que implica incansáveis *gestos* indicativos nas orientações dos olhares, nas configurações dos objetos, nas formas de referir, de conceituar... Um trabalho nas margens ou espaços de (não)co-incidências, na busca de focos ou pontos de encontro ou tangenciamento, que produzem tanto *sentidos* diversos quanto *lugares comuns*. Trabalho que assume as co-incidências como possíveis e não as pressupõe como dadas a priori. As possibilidades de co-incidência são condição e objeto desse trabalho, marcado pela incompletude, sempre...

10. Essa questão merece discussão específica. Lembro aqui as importantes contribuições de Moro e Rodriguez (1997) e Rodriguez e Moro (1999) sobre o assunto.