

A SIGNIFICAÇÃO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

Os processos de significação que são produzidos nas relações sociais e permitem a construção da subjetividade são o tema nuclear dos trabalhos reunidos neste livro. O tema é explorado com base na abordagem histórico-cultural em psicologia, em especial no pensamento de L.S. Vygotsky — um referencial tomado, aqui, por seu valor heurístico e como ponto de partida para a busca de respostas.

Os processos de significação são examinados em contextos educacionais e interpretados a partir das interações sociais e da interdependência linguagem-cognição. As autoras focalizam tais processos apresentando discussões de caráter conceitual-metodológico e relatos de estudos empíricos que abrangem os espaços de creche, pré-escola, educação regular e especial.

Desse modo, os textos desta coletânea buscam contribuir para análises e reflexões de professores e pesquisadores, sobretudo aqueles que atuam nos campos da psicologia, da educação e da lingüística.

Acervo Pessoal

Ana L.B. Smolka

ISBN 85-308-0441-4



9 788530 804411

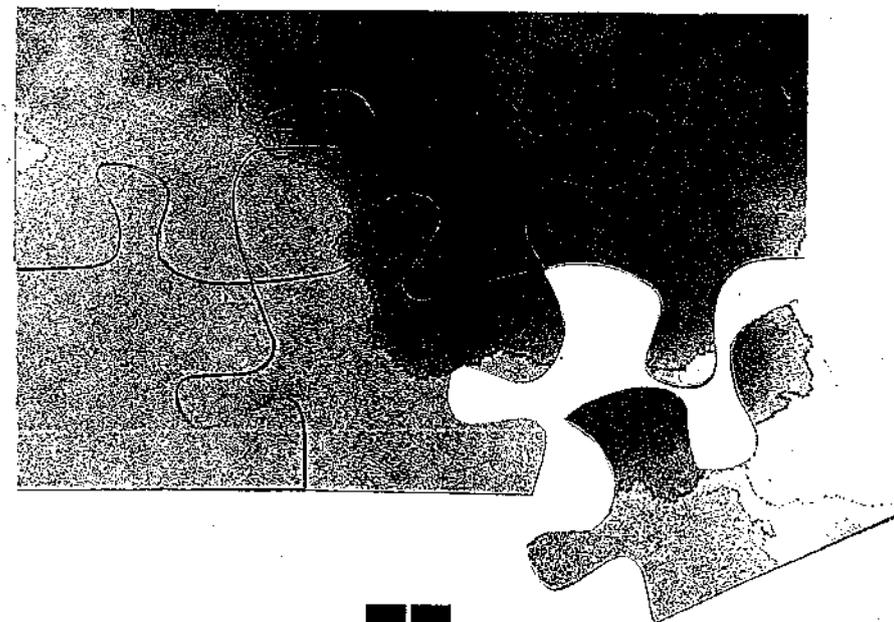
PAPIRUS EDITORA

MAGISTÉRIO FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

*Maria Cecília R. Góes • Ana Luiza B. Smolka (Orgs.)
Cristina B. Feitosa de Lacerda • Elizabeth dos Santos Braga
Maria de Fátima Carvalho • Maria Nazaré da Cruz
Maria Sílvia P.M. Librandi da Rocha*

A SIGNIFICAÇÃO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

INTERAÇÃO SOCIAL E SUBJETIVAÇÃO



PAPIRUS EDITORA

Maria Cecília R. Góes e Ana Luiza B. Smolka (orgs.)

A SIGNIFICAÇÃO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

PAPIRUS

Ana Luiza Bustamante Smolka -
Graduada em filosofia. Fez o mestrado
(1978) no Instituto de Educação na
Universidade do Arizona. Doutorou-se pela
Unicamp, na Faculdade de Educação
(1987). É docente do Departamento de
Psicologia educacional (Unicamp), desde
1979.

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda -
Graduada em fonoaudiologia. Obteve os
títulos de mestre e doutora (1992, 1996)
pela Faculdade de Educação da Unicamp.
É docente do Departamento de
Fonoaudiologia da Unimep.

Elizabeth dos Santos Braga - Graduada
em pedagogia. Concluiu o mestrado na
Faculdade de Educação da Unicamp. Atua
como docente no Departamento de
Educação da Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

Maria Cecília Rafael de Góes - Graduada
em psicologia. Obteve os títulos de mestre
e doutora (1975, 1979) pelo Instituto de
Psicologia da USP. Tornou-se livre-docente
(1995) pela Unicamp. Trabalhou na Unesp
(campus de Assis) e na Universidade de
São Carlos; atualmente está vinculada à
Unicamp e à Puccamp.

Maria de Fátima Carvalho - Graduada em
psicologia. Mestre pela UFSCar, no
Programa de Educação especial.
Atualmente é docente na Faculdade de
Educação da Universidade Santo
Amaro-SP (Unisa).

Maria Nazaré da Cruz - Graduada em
psicologia. Obteve o título de mestre e é
doutoranda no Departamento de Psicologia
educacional da Faculdade de Educação da
Unicamp. É docente no Departamento de
Psicologia social e educacional na
Universidade Federal de Uberlândia.

Maria Sílvia P.M. Librandi da Rocha -
Graduada em psicologia. Obteve o título de
mestre (1994) pela Faculdade de
Educação da Unicamp. Atua como docente
da Puccamp, no Instituto de Psicologia e
na Faculdade de Educação.

A SIGNIFICAÇÃO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS:
INTERAÇÃO SOCIAL E SUBJETIVAÇÃO

LIVRARIA F.E.

COLEÇÃO
MAGISTÉRIO: FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

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

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

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

Ilma P. Alencastro Veiga
Coordenadora

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

A SIGNIFICAÇÃO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS:
INTERAÇÃO SOCIAL E SUBJETIVAÇÃO



P A P I R U S E D I T O R A

Capa: Fernando Cornacchia
Foto: Rennato Testa
Copidesque: Mônica Saddy Martins
Revisão: Cristiane Rufeisen Scanavini

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação - Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 85-308-0441-4

1. Cognição 2. Interação social 3. Interação professor-alunos 4. Linguagem 5. Psicologia educacional I. Goés, Maria Cecília Rafael de. II. Smolka, Ana Luiza Bustamante. III. Série.

97-0506

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interação social : Teorias : Educação 370.1
2. Processos de significação : Teorias : Educação 370.1

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Cornacchia Livraria e Editora Ltda. — Papyrus Editora
Matriz - F: (019) 231-3534 e 231-3500 - C.P. 736 - CEP 13001-970
Campinas — Filial - F: (011) 570-2877 - São Paulo - Brasil.

Proibida a reprodução total ou parcial. Editora afiliada à ABDR.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS <i>M. Cecília R. de Goés</i>	11
2. ESBOÇO DE UMA PERSPECTIVA TEÓRICO- METODOLÓGICA NO ESTUDO DE PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO <i>Ana Luiza B. Smolka</i>	29
3. MULTIPLICIDADE E ESTABILIZAÇÃO DOS SENTIDOS NA DINÂMICA INTERATIVA: A CONVENCIONALIZAÇÃO DAS PRIMEIRAS PALAVRAS DA CRIANÇA <i>Maria Nazaré da Cruz</i>	47
4. O REAL E O IMAGINÁRIO NO FAZ-DE-CONTA: QUESTÕES SOBRE O BRINCAR NO CONTEXTO DA PRÉ-ESCOLA <i>M. Sílvia P.M.L. da Rocha</i>	63

5. VÍDEO, ESCRITA, LEITURAS, RECORDAÇÕES: CULTURA E MEMÓRIA NA SALA DE AULA <i>Elizabeth dos Santos Braga</i>	87
6. O PROCESSO DIALÓGICO ENTRE ALUNO SURDO E EDUCADOR OUVINTE: EXAMINANDO A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS <i>Cristina B.F. de Lacerda</i>	111
7. ASPECTOS DA DINÂMICA INTERATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM SÍNDROME DE DOWN <i>Maria de Fátima Carvalho</i>	145

APRESENTAÇÃO

Este volume é composto por um conjunto de trabalhos cujo interesse se orienta para questões de linguagem e cognição, em especial para aspectos relativos a processos de significação do sujeito e a instâncias interativas em que esses processos se constituem.

Embora os textos se apóiem na contribuição teórica de diferentes autores, o esforço de problematização e análise dos temas abordados está centrado na perspectiva histórico-cultural em psicologia e se referencia predominantemente no pensamento de L.S. Vygotsky. Consideramos oportuno realizar esta publicação num momento em que várias iniciativas estão sendo implementadas em razão do centenário de nascimento desse autor. Entretanto, nosso propósito não é apenas participar das homenagens, mas também dar continuidade ao intercâmbio de idéias e à exposição de estudos em que tem se envolvido o Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (Faculdade de Educação — Unicamp), pelo qual foram realizados os trabalhos aqui incluídos.

Em relação ao referencial teórico assumido nestes estudos, julgamos importante esclarecer que a posição das autoras não é de mera adesão a teses fundamentais e a um bloco de recursos concei-

tuais e metodológicos. A afinidade com o referencial em questão está, sem dúvida, configurada; mas ele é tomado pelo seu valor heurístico e como ponto de partida para indagações e busca de respostas. Nessa linha, alguns dos textos debatem problemas nas tendências de leitura dentre os desdobramentos atuais das contribuições da perspectiva histórico-cultural; outros textos salientam expansões que se fazem necessárias ou, ainda, apontam lacunas e inconsistências a serem debatidas e superadas nesse quadro teórico.

A perspectiva dessas discussões vincula-se à análise de processos de subjetivação originados no plano intersubjetivo e coloca a ênfase no caráter necessariamente simbólico-dialógico do funcionamento dos sujeitos estudados. A atenção é dirigida, sobretudo, a instâncias de construção de conhecimento em diversos espaços educacionais (abrangendo ambientes de educação infantil, de escolarização inicial e de ensino especial).

Com base nessa direção comum, diferentes temas são privilegiados nos textos que se seguem. Os dois capítulos iniciais, de M. Cecília Rafael de Góes e de Ana Luiza B. Smolka, abordam a constituição social de processos de significação, problematizando interpretações correntes da abordagem histórico-cultural e apontando possibilidades de desdobramentos que se mostram especialmente produtivas. Ambos os trabalhos focalizam questões teóricas gerais; entretanto, o primeiro capítulo apresenta apontamentos de ordem mais conceitual, ao passo que o segundo dirige a atenção principalmente para a questão metodológica. Os demais capítulos também assumem esses ângulos de preocupação, mas caracterizam-se como relatos de pesquisas específicas realizadas pelas autoras. Maria Nazaré da Cruz mostra alguns aspectos de seu estudo sobre o movimento de estabilização do significado da palavra em produções de linguagem de crianças de creche nas trocas interativas com seus cuidadores adultos, salientando o jogo de atribuição de sentidos pelos outros e a participação da própria criança no processo. O texto de M. Sílvia P.M. Librandi da Rocha investiga, no âmbito da pré-escola, as formas pelas quais o trabalho pedagógico aborda o real e o imaginário no jogo de faz-de-conta, pela análise de diálogos da professora com as crianças, em relação à atividade de brincar. Também elegendo situações pedagógicas no espaço pré-esco-

lar, Elizabeth dos Santos Braga focaliza a constituição sociocultural da memória, para evidenciar, com base no exame das interlocuções ocorrentes, o processo interindividual que constitui os esforços da criança na reconstrução de eventos passados. Os dois capítulos seguintes, que completam esta coletânea, dirigem o olhar para contextos de ensino especial e buscam discutir algumas dimensões dos processos de linguagem e cognição que se dão em sala de aula, no âmbito do atendimento educacional de sujeitos com condições atípicas de desenvolvimento. Cristina B. Feitosa de Lacerda apresenta um estudo sobre as complexas características das negociações de sentidos na interação de alunos surdos com educadoras ouvintes, investigando os limites e as possibilidades que decorrem daquelas características para a construção de conhecimentos escolares. O texto de Maria de Fátima Carvalho expõe um estudo sobre as trocas dialógicas entre sujeitos com Síndrome de Down e educadoras durante atividades de classe, e aponta problemas que emergem nos esforços de construção de conhecimento pelo aluno em virtude da imagem que se tem dele como interlocutor; uma imagem sempre vinculada a expectativas de intensa dificuldade de comunicação e cognição.

Esperamos que as discussões teóricas e a exposição de estudos empíricos deste conjunto de textos contribuam, em termos gerais, para o debate sobre problemas conceituais e sobre caminhos metodológicos na investigação do funcionamento humano e que, mais especificamente, venham a acrescentar pontos de reflexão sobre aportes da perspectiva histórico-cultural para a análise de problemas educacionais.

*Maria Cecília Rafael de Góes
Ana Luiza Bustamante Smolka*

1
AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS NA
CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

M. Cecília R. de Góes

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

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

Concepções de funcionamento intersubjetivo nos processos de conhecimento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Apontamentos sobre a dinâmica intersubjetiva no contexto educacional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pedro: *Joaninha.*

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

Carla: *Inseto!*

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

Prof^a: *Quantas patinhas ela tem?*

Crianças: *Quatro.*

Prof^a: *Quatro patinhas?*

Crianças: *Três. Nove...*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

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

2
ESBOÇO DE UMA PERSPECTIVA
TEÓRICO-METODOLÓGICA NO ESTUDO DE
PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Ana Luiza Bustamante Smolka*

Introdução

Em nossos projetos de pesquisa temos tematizado a questão da construção do conhecimento numa perspectiva histórico-cultural, assumindo o pressuposto de que os processos psicológicos emergem relacionados aos modos de vida dos indivíduos em interação. Isso implica assumir a natureza social/semiótica da atividade mental, o que demanda a problematização de aspectos concernentes aos processos de significação, à questão da linguagem e à constituição da subjetividade.

* Universidade Estadual de Campinas; e-mail: asmolka@turing.unicamp.br
Este trabalho contou com o auxílio da Fapesp — Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, e do Faep — Fundo de Apoio à Pesquisa/Unicamp.

Com base no pressuposto explicitado destacamos como um dos objetivos primordiais da nossa investigação identificar, analisar e discutir a emergência e o funcionamento cognitivo/discursivo em crianças pré-escolares, procurando caracterizar, na trama dos processos enunciativos produzidos no contexto da instrução formal, as relações sociais/textuais e as condições de produção que os constituem.

Tomando como pontos de partida e referência os construtos teóricos de mediação semiótica (Vygotsky 1984; 1987) e o princípio dialógico (Bakhtin 1981; 1984) — construtos que trazem imbricadas, consistente e inextricavelmente, duas noções fundamentais: a produção do signo e a participação do outro —, procuramos expandir e discutir as possibilidades e a pertinência de trabalharmos, teórica e metodologicamente, articulando aspectos da análise etnográfica (Ezpeleta e Rockwell 1986; Erickson 1984), da análise microgenética (Wertsch e Hickmann 1987), perspectivas de teorias da enunciação (Bakhtin 1981), e questionamentos a partir da análise do discurso (Pêcheux 1988, 1990; Orlandi 1987), com o objetivo de contribuir para a consideração e o dimensionamento do *locus* da linguagem na psicologia do desenvolvimento humano.

Dada a importância que o signo adquire nas construções teóricas de Vygotsky e Bakhtin e, em especial, o lugar privilegiado da palavra/verbo na constituição da atividade mental — necessariamente partilhada, social — escolhemos focalizar o discurso como objeto e lugar de investigação dos processos de elaboração de conhecimentos. Assim, ao nos perguntar sobre os modos de elaboração de conhecimentos e os modos de produção de sentidos num contexto institucional específico, de instrução formal, buscamos compreender como se configuram e se instauram, no e pelo discurso, sujeitos e objetos de conhecimento. No trabalho com o material empírico procuramos identificar, então, indícios da diversidade de configurações de objetos de conhecimento, da dinâmica de constituição de sujeitos e da multiplicidade de produção de sentidos na dinâmica interativa (Smolka *et al.* 1994).

O aprofundamento das questões relacionadas aos processos de construção de conhecimentos, ao longo das nossas investigações, levou-nos à retomada e à reconsideração de conceitos e concepções que foram emergindo como fundamentais, nucleares, sobretudo no que concerne aos estudos de processos discursivos — sujeito e linguagem. E, ao tematizarmos os processos discursivos, fomos desdobrando outras indagações que passaram a exigir enfrentamento: sobre a própria noção de sujeito; sobre os modos de geração, circulação e distribuição de saberes e sentidos no espaço institucional; sobre o pré-construído embutido na língua/linguagem, na(s) prática(s) cotidiana(s).

Nos estudos das relações discurso/sujeito vimos como é necessário distinguir e destacar algumas concepções diferenciadas de “enunciação”, características de tendências atuais que marcam as diversas “análises do discurso” (Maingueneau 1986): concepções relacionadas aos trabalhos de inspiração pragmática, que se referem ao sujeito psicológico dos atos de fala, provido de intenções como sujeito falante (Austin 1970); concepções que relacionam a instância enunciativa à constituição da subjetividade (Benveniste 1976); concepções que destacam a constituição de sujeitos numa relação de intersubjetividade, em condições sociais específicas (Bakhtin 1981, 1984); concepções marcadas pela Análise do Discurso (AD) francesa, que formula as “instâncias de enunciação” com base em formações discursivas (Foucault 1986), em termos de posições sociais e lugares enunciativos a serem ocupados por sujeitos interpelados como tais (Althusser 1983; Pêcheux 1988).

Nessa discussão víamos como crucial a questão do sujeito: num pólo, sua autonomia na e/ou pela linguagem; no outro, seu assujeitamento às condições de produção e às determinações do discurso. Para nós, coloca-se então a tarefa de trabalhar conceitualmente, epistemologicamente, as noções de sujeito, de subjetividade, de intersubjetividade... Permanece o problema de conceituar o movimento de desindividualização do sentido relacionado ao processo de singularização do sujeito.

É nessa linha de indagações que desenvolvemos aqui nossa reflexão. Iniciamos por uma discussão do caráter difuso do conceito/concepção de sujeito, pontuando aspectos da configuração histórico-cultural dessa concepção.

Concepções de sujeito: Apontamentos

Começamos por afirmar que a concepção de “sujeito” não é única nem homogênea. São diversas as idéias e noções que compõem concepções mais ou menos explícitas de “sujeito”, as quais permeiam atualmente as várias ciências (tanto humanas quanto exatas e biológicas...), e estão, de uma forma ou de outra, implicadas no senso comum, nas práticas cotidianas.

Canevacci (1987), ao editar e apresentar a coletânea de textos que compõem o volume *Dialética do indivíduo*, comenta que o desenvolvimento histórico-cultural da humanidade apresenta-se como um contraditório processo de individualização. Numa breve análise das relações de produção, da relação dos homens com a propriedade, do desenvolvimento das sociedades urbanas, dos movimentos de exclusão, ele vai esboçando a emergência das individualidades autônomas:

Instaura-se uma dialética entre a autoconsciência do indivíduo e a autoconsciência social, que permite ao indivíduo tomar consciência de si tão-somente em relação a um outro indivíduo... (1987, p. 9)

Na dinâmica transformação histórico-cultural, algumas condições “não só deram ao indivíduo a tarefa de sua construção, mas fizeram surgir o sujeito como sujeito individual” (Celes 1993, p. 178). É somente a partir do Renascimento que o termo indivíduo assume o significado de homem singular que

se diferencia dos interesses e das metas alheias, faz-se substância em si mesmo, instaura como norma sua própria autoconservação e seu próprio desenvolvimento. (Canevacci 1987, p. 9)

Subjacente, a idéia de homem como valor, ser moral, ser livre, independente, autônomo. E, no entanto, não uno ou uniforme, mas apresentado em uma miríade de aspectos, nuances, formulações: o “eu” conturbado e enigmático de Montaigne; o “eu” pensante, transparente, de Descartes; o homem bom e livre, de Rousseau; o sujeito transcendental de Kant; o indivíduo extremadamente cristão de Kierkegaard...

A que/quem nos referimos quando falamos (do) sujeito, então? Merleau-Ponty comenta que os filósofos construíram a noção de subjetividade e que, “uma vez introduzido em filosofia, o pensamento do subjetivo não mais se deixa ignorar...” Aquilo que é tomado como “verdadeiro, por mais construído que seja, torna-se tão sólido quanto um fato, e o pensamento do subjetivo é um desses sólidos que a filosofia deverá digerir” (1989, p. 180). Nesse sentido, a “descoberta da subjetividade” está intrinsecamente relacionada a um processo de conhecimento, a um modo de conhecer, à elaboração histórica da consciência. Na história das concepções de sujeito, então, “não só o indivíduo, mas a própria categoria da individualidade é um produto da sociedade” (Adorno-Horkheimer, *apud* Canevacci 1987, p. 8).

Nesse movimento de produção, profundamente enraizado nas condições concretas de vida e de trocas materiais e simbólicas, o homem “singular”, mas ao mesmo tempo “universal” e generalizado, vai sendo conceituado e referido de diferentes maneiras, sendo que os próprios modos de referir vão exigindo especificações: *grosso modo*, a concepção de “indivíduo” refere-se principalmente à esfera psicológico-sensitiva; a de “sujeito” abrange, em geral, categorias transcendentais do ser e do conhecimento, categorias lógicas ou ético-políticas; a de “pessoa” aparece relacionada ao sujeito jurídico, titular de direitos (Canevacci 1987). E podemos falar ainda em “ego” — consciência de si; em *self*, caracterizado pelo humanismo norteamericano...

É na passagem do século XIX para o século XX que se produz um questionamento radical sobre o “sujeito”. Na base desse questionamento, as idéias de Marx, Nietzsche e Freud, deslocando, desconcertando, problematizando o “sujeito” como “senhor de si” para

submetê-lo à ideologia, à linguagem, ao inconsciente. Desse deslocamento e dessa problematização emergem as reflexões e propostas teóricas de Foucault, Althusser, Lacan, Derrida, entre outros, contendo afirmações como: “O homem é uma invenção recente” (Foucault 1981, p. 403); “A evidência de que você e eu somos sujeitos é um efeito ideológico” (Althusser 1983, p. 94); “O sujeito se constitui como tal no campo do (desejo do) Outro...” (Lacan 1978).

*Concepções de sujeito no escopo da psicologia:
A contribuição de Vygotsky*

O modelo de sujeito que tem predominado no âmbito da psicologia condensa aspectos de auto-referência, noções de identidade pessoal, objetivos e intenções de conduta, o que configura uma imagem caracteristicamente enraizada nas concepções subjetivistas/individualistas, produzida nas condições histórico-culturais anteriormente referidas. O sujeito individual — agente, pensante — em sua unidade, em seu funcionamento autônomo, tem tido destaque e primazia em termos teóricos e empíricos, na psicologia em geral, plural e multifacetada: de tradição associacionista ou idealista, funcionalista ou construtivista; da personalidade; do desenvolvimento; genética; cognitiva etc. No entanto, se esse “sujeito” da psicologia tem sido caracterizado em sua unicidade e homogeneidade internas, ele apresenta nuances e distinções importantes numa diversidade dos modelos, e não merece ser reduzido e simplificado nas suas diferenças significativas.

No decorrer do século XX, a psicologia vai sendo forjada, junto com as demais ciências, num movimento histórico-cultural caracterizado, entre outras coisas, pelo acelerado desenvolvimento tecnológico-científico (ciências da computação, cibernética etc.) e por um questionamento sobre o próprio homem num âmbito interdisciplinar. Isso provoca reconsiderações sobre seu objeto de investigação e contribui para especificações em seus modos de abordagem, em diferentes direções. Tendências que incorporam fundamentos e recursos de trabalhos sobre inteligência artificial e sobre processamento de

informação, bem como tendências que integram pressupostos e procedimentos de caráter antropológico, interacionista ou ecológico, acabam por configurar uma forte reação ao marco estritamente empiricista-condutista (que desloca ou apaga componentes de subjetividade como personalidade, consciência etc.).

Considerando que temos privilegiado em nossos estudos os processos de construção de conhecimento, vamos nos restringir ao escopo da psicologia cognitiva, que circunscreve e tematiza essa questão.

Rivière (1987) é um dos poucos autores que, recentemente, têm problematizado a questão do sujeito no âmbito da psicologia, numa abordagem crítica que discute, de maneira interessante, posições, contribuições e limites de teorias cognitivistas como as de Fodor, Chomsky, Piaget e Vygotsky. No contexto desses trabalhos, não se trata tanto (ou mais) de examinar ou estabelecer relações entre eventos e condutas externas dos indivíduos, ou desses eventos e condutas com processos fisiológicos subjacentes a funções mentais; trata-se, sim, de focar estruturas e processos mentais, e de privilegiar operações ou esquemas do sujeito individual na explicação do conhecimento. Busca-se regularidades nas formas de organização “interna”, na arquitetura e na competência funcionais do sujeito, que emerge e se configura como “cognitivo”.

Com base em autores como Levine, Bruner e Piaget, procurando caracterizar o sujeito cognitivo — que realiza operações lógicas e processa informação; constrói conceitos claros mediante estratégias ativas de formação e comprovação de hipóteses, cuja evolução se poderia descrever em termos de estruturas cada vez mais poderosas e reversíveis —, Rivière comenta que

esse sujeito tem se transformado tanto que resulta praticamente irreconhecível ... À medida que os estudos se expandem, o sujeito da psicologia cognitiva tem se tornado menos lógico, mais difícil de formalizar, talvez mais imprevisível e mais divertido também. (1987, p. 28)

Ou seja, na busca de construir modelos da arquitetura funcional — fixa ou móvel; de caráter mais formal ou mais racionalista; apoia-

do numa lógica imanente, inatista ou construtivista, que implica ou não uma consciência —, na tentativa de elaborar esquemas explicativos cada vez mais gerais, que dêem conta do sujeito do conhecimento e de suas ações, sobra sempre algo que desregula, que não se consegue formalizar. A psicologia tem sistematicamente ignorado e descartado aquilo que desregula e, nisso, acaba também eliminando do escopo de suas análises o que destaca, distingue e constitui (os modos de agir e pensar do) o homem: a linguagem, a cultura.

Aqui se encontra a contribuição específica de Vygotsky, que nos fala do homem produzido nas relações sociais, situado histórica e culturalmente, definido pela emergência do signo e por uma consciência que se caracteriza pela natureza semiótica, forjada necessariamente na e pela linguagem.

O “sujeito” (cognitivo) de que nos fala Vygotsky é eminentemente semiótico, cultural, constituído nas relações com os outros. E se Vygotsky se preocupa sobretudo com a questão do controle e da vontade — que configura o sujeito uno, homogêneo (poderoso e tão criticado) da psicologia —, ele aponta para a diversidade e a incompletude desse sujeito numa construção *sui generis* que implica a linguagem. O “sujeito” na perspectiva de Vygotsky só pode ser compreendido na sua relação com o signo e, mais especificamente, com a linguagem. Para compreender alguns aspectos da constituição desse “sujeito”, vale comentar brevemente a concepção de linguagem na proposta vygotskiana.

Linguagem e sujeito: Algumas considerações

Estudos que assumem a perspectiva histórico-cultural e consideram o papel do signo/palavra na constituição do funcionamento mental, geralmente, derivam das formulações de Vygotsky da concepção de linguagem como instrumento.

Nos desdobramentos dessas formulações, no entanto, temos visto que essa forma de conceber a linguagem — como instrumento — corre o risco de negligenciar o aspecto constitutivo, que transparece em afirmações de Vygotsky tais como:

...assim como a interação social é impossível sem o signo, é também impossível sem o significado... A interação social pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal; a generalização torna-se possível somente com o desenvolvimento da interação social. (Vygotsky 1987, p. 48)

Do nosso ponto de vista, as elaborações de Vygotsky vão além da questão instrumental. Anunciam outras possibilidades de conceber a linguagem, o que traz para o centro das discussões a questão do seu caráter constitutivo. O caráter constitutivo da palavra vai adquirindo relevância para Vygotsky e é problematizado no último capítulo de *Pensamento e linguagem*, quando ele explora as relações entre pensamento e linguagem e indaga, por exemplo: “O que distingue a palavra de outros objetos? Como a palavra representa os objetos na consciência? O que faz da palavra uma palavra?” (Vygotsky 1987, p. 247).

Perguntamos, então: O que diferencia a linguagem de outros instrumentos? O que diferencia a linguagem de outras ações? E ainda: Encontramos resposta para isso no próprio Vygotsky ou temos de sair do escopo de seus trabalhos para elaborar soluções (ou outras proposições)? O que significa ou em que consiste o caráter “constitutivo” da linguagem?

Se os pressupostos de natureza marxista sustentam a proposição da linguagem como instrumento, especial destaque deve ser atribuído ao processo de significação, ou seja, ao processo de produção de signos e sentidos, com base mesmo no movimento dialético produção/produto. Parece ser esse movimento dialético de produção de significação que, incluindo o aspecto instrumental, possibilita transcendê-lo. Se a noção de instrumento aparece como fundamental, ela não é de modo algum suficiente para dar conta da complexidade, da dinamicidade e das peculiaridades da linguagem.

No manuscrito de 1929, Vygotsky problematiza o *Homo Duplex*, aquele que tem a possibilidade de se desdobrar pelo signo (eu/mim, eu/outro) e, pela linguagem, controlar e ser controlado, experienciando o *drama* das relações interpessoais; busca compreender o funcionamento do signo na atividade mental, na formação do que ele chama “personalidade”, e pergunta:

O que é o homem? Para Hegel, ele é um sujeito lógico. Para Pavlov, é um soma, um organismo. Para nós, o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais, corporificado num indivíduo. (Vygotsky 1989, p. 66)

Para o homem, pessoa social, “é impossível relacionar-se diretamente consigo mesmo. Indiretamente é possível” (*ibid.*). Esse “indiretamente” pressupõe o signo, o outro, a dimensão social. Suas concepções das relações signo/palavra/pessoa (ele não usa o termo “sujeito”) aproximam-se da uma visão benvenistiana (Benveniste 1976) — a linguagem possibilita e instaura a subjetividade, a reflexividade.

Podemos depreender daí uma concepção de homem não como (sujeito) uno, mas (pelo menos) duplo, na luta/tensão constante — social, mental — entre autonomia/submissão; homem capaz de, experienciando e condensando diversas posições/papéis sociais, controlar (o outro, a si próprio) e resistir. Nessa concepção, o homem não é simplesmente produto das circunstâncias, mas (agente que) transforma as circunstâncias e se transforma (se produz) nessa atividade. Hoje, de maneira talvez mais pertinente, dizemos que o homem produz linguagem e se produz simultaneamente na/pela linguagem. Nesse trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de (inter/oper)ação, é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem como sujeito da e na linguagem (Smolka, no prelo).

Processos discursivos: Ideologia, conhecimento, subjetividade

O estudo de processos de construção do conhecimento no contexto institucional de educação formal levou-nos a privilegiar os processos discursivos e remeteu-nos, particularmente, a indagações sobre ideologia e subjetividade: sobre ideologia, na medida em que lidamos com idéias, noções, concepções produzidas e trabalhadas na dinâmica histórico-cultural, que supõe necessariamente a linguagem; sobre subjetividade, porque lidamos com relações de ensino que circunscrevem e promovem sujeitos individuais, que falam, pensam, agem, aprendem, conhecem, optam, decidem, resistem...

As discussões sobre concepções de sujeito e linguagem abordadas anteriormente trazem embutidas importantes questões metodológicas, relacionadas às possibilidades de investigação dos processos de elaboração do conhecimento. Assumir teoricamente essa condição do homem, que contraditoriamente se constitui/é constituído sujeito na/pela linguagem, e somente pela linguagem conhece o mundo e se (re)conhece, tem implicações que merecem consideração especial.

Retomando e resumindo as colocações poderíamos perguntar: Como se coadunam ou podem se coadunar concepções diferenciadas de sujeito, ou seja, uma concepção (em psicologia, em lingüística, por exemplo) que remete ao indivíduo em sua unicidade, em seu domínio e em sua autonomia, dono de seu pensar, de seu agir, de seu dizer, e uma concepção (na análise de discurso, na psicanálise, por exemplo) que desaloja esse sujeito individual e instaura uma outra forma de pensar o sujeito — como lugar teórico, como função — inescapavelmente submetido ao inconsciente, à linguagem, à ideologia? É possível trabalhar teoricamente na articulação dessas contribuições teóricas? Como pensar, pois, as relações discurso/sujeito/conhecimento no imbricamento dessas concepções?

Se a idéia de um sujeito autônomo e dono de si, origem de seu dizer e de seu saber, torna-se cada vez menos sustentável, a negação radical da idéia de(sse) sujeito leva a uma ontologização das estruturas (sociais, lingüísticas), que acabam aparecendo como realidades autônomas.

Para nós, o importante é pensar o movimento dinâmico de constituição que envolve e faz emergir sujeito/discurso/conhecimento/sentido, o que implica considerar a dimensão histórico-cultural — que tem lugar somente no terreno interindividual — e indagar sobre suas condições de produção.

Para efeitos de problematização, tomamos como base empírica um material gravado em vídeo em sala de aula, destacando uma instância de interlocução registrada quando de uma atividade coletiva conduzida pela professora na pré-escola. Vários aspectos dessa mesma instância foram analisados anteriormente (Smolka *et al.* 1994). Naquele momento, priorizamos os modos de configuração de

objetos de conhecimento e a composição dinâmica de “sujeitos” e “outros” no jogo de imagens, posições e referências. Agora, continuamos a explorar múltiplas possibilidades de análise, buscando articular as dimensões pragmática e ideológica na interpretação do acontecimento discursivo. Vamos nos deter em um fragmento da dinâmica interlocutiva que propicia, de maneira exemplar, uma discussão sobre as questões aqui tematizadas — linguagem/sujeito, ideologia/subjetividade.

É 31 de março, véspera de 1^o de abril, dia da mentira. Professora e crianças estão sentadas no chão, em roda, e conversam sobre a mentira, a partir de uma manchete de jornal. Recortamos para análise a seguinte seqüência:

7. Prof^a: *Agora, eu vou perguntar pra cada um, os outros escutam. Eu queria saber do Felipe o que é uma mentira.*
8. Feli: *... é que tem uma piscina, o outro fala que num tem...*
9. Prof^a: *Ah! Quando você fala que tem uma piscina, o outro diz que você não tem? Quem está mentindo, você ou o outro?*
10. Fern: *O outro!*
11. Prof^a: *O outro? Por que? Você tem uma piscina!?*
12. Feli: *(balança afirmativamente a cabeça)*
13. Prof^a: *Você alguma vez falou alguma mentira?*
14. Feli: *(balança negativamente a cabeça)*
15. Prof^a: *Nunca?*
16. Feli: *(balança negativamente a cabeça)*
17. Prof^a: *Ué, aqui no jornal tá escrito que todo mundo já mentiu!*
18. Crianças reagem: *Eu não! Eu não! Eu não!*

Começamos por destacar o modo de enunciar da professora (turno 7), que instaura e conduz, de determinada maneira, o processo de interlocução. Aqui podemos identificar, no espaço institucional, um modo de operar da ideologia. Nessa interlocução, “a voz de cada um” aparece como valor: é importante que cada um diga o que pensa, o que circunscreve e realça a noção de sujeito individual, distinto dos

outros: Felipe não é Fernando, não é Carlos, não é Paulo, não é Joana, não é Poliana... É importante que ele (e cada um), como “sujeito”, saiba (aprenda a) colocar-se, definir, conceituar. Seu “dizer” é tomado como indicador de sua capacidade, de seu aprendizado, de seu conhecimento.

O trabalho pedagógico se delinea, assim, na direção da individualização, e aparece com uma intencionalidade ideologicamente configurada. Pedagogicamente, trabalha-se conhecimentos, conceituações e valores histórica e coletivamente produzidos. Mas se o conceito de mentira é colocado em evidência e discussão, o que dizem ou podem dizer os sujeitos, individualmente, nessa situação? Quais são as condições de possibilidade do dizer ou como o dizer de professora e alunos se inscreve no ou se distinguem do historicamente estabilizado, “já dito”?

No encaminhamento de questões como essas, é interessante explorar, nos turnos 17/18, a intrincada relação sujeito/discurso/conhecimento. Diante do lugar de autoridade da professora, de sua menção/remissão a uma voz de autoridade inscrita na escrita do jornal, e da afirmação de que “todo mundo já mentiu”, as crianças reagem, enunciando enfaticamente “eu não”.

Uma primeira aproximação pode ser inicialmente delineada com base em um comentário de Ducrot sobre *Da subjetividade na linguagem*, de Benveniste:

O que é digno de observação no pronome “eu” não é somente o fato de constituir ele um meio abreviado para falar da gente mesmo; é sobretudo o fato de que obriga aquele que fala a designar-se com a mesma palavra que seu interlocutor também utilizará para designar a si mesmo. O emprego do “eu” constitui, portanto, um aprendizado e um exercício constante da reciprocidade... É isso que Benveniste resume quando diz que os pronomes pessoais marcam, no interior da própria língua, a presença da intersubjetividade. (1983, p. 11)

Mas não é só isso que se apresenta para análise no contexto de nossas discussões. Se o dizer “eu” já traz inscrita a intersubjetividade (ponto, aliás, criticável em Benveniste, dada a autonomia atribuída ao

sujeito na linguagem), podemos apontar que as crianças não só enunciam “eu”, sendo capazes, ao mesmo tempo, de auto-referência e de reciprocidade, mas aparecem como núcleos de resistência explícita: “eu não” (minto) demarca um espaço simbólico e configura um sujeito que explicitamente se opõe a outros; além disso, “eu não” traz implícito como pré-construído o conhecimento de uma norma não enunciada no momento, mas contida e afirmada na possibilidade mesma de sua contestação.

Essa resistência explícita delinea o caráter dramático da enunciação: o próprio movimento de circunscrição e resistência do sujeito, na/pela linguagem, insere-se no “conjunto de regras anônimas” (Foucault 1986), deixando ecoar uma voz generalizada, normativa, estabilizada. Ou seja, ao pretender se distinguir, na sua individualidade, de “todo mundo (que) já mentiu”, as crianças se indistinguem, na medida em que reiteram, quase que em uníssono, uma mesma voz que prescreve e homogeniza normas de conduta na cultura, e que diz que não se deve mentir. Um modo de preservação, de manutenção — do sujeito e da norma — diante da (possibilidade de) transgressão; movimento de tensão e interconstituição ideologia/subjetividade.

A voz forte, disseminada e dominante, que catalisa e se inscreve no dizer das crianças, caracteriza a polifonia — conceitualizada por Bakhtin (1981, 1984) e especificada por Ducrot (1984) — como um construto de base. No encontro de vozes, na gestão dos saberes, os ecos de pré-construídos, produzindo múltiplos efeitos, múltiplos sentidos: nas enunciações “eu não”, diversos posicionamentos das crianças, e ainda muitas possibilidades de “verdades” ou “mentiras” (que podem ser interpretadas como atos, como fatos, como efeitos discursivos).

Essa análise da dinâmica discursiva indica o caráter polissêmico, mas destaca, fundamentalmente, o caráter polifônico na constituição do saber, na elaboração do conhecimento. Vale ressaltar que se, em vários de nossos trabalhos anteriores, a ênfase nas análises foi colocada na produção de sentidos, o que apontava sistematicamente para a polissemia no discurso, a problematização e o enfoque mais

específicos na constituição da subjetividade relevam, de maneira consistente, a polifonia. Isso merece ser ainda mais bem explorado.

As discussões e análises aqui apresentadas configuram e procuram esclarecer alguns pontos de referência que têm sustentado nossas incursões teórico-metodológicas na investigação dos processos de construção do conhecimento. Várias indagações persistem, novas questões se colocam e muitas são ainda as possibilidades de desdobramentos concernentes à problematização e à formulação de aspectos aparentemente contraditórios, mas intrinsecamente constitutivos, como a autonomia do sujeito e o pré-construído na língua/linguagem, modos de operar da ideologia e constituição da subjetividade no espaço institucional. O enfrentamento dessas questões nos parece crucial para a compreensão da constituição social do conhecimento a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

Bibliografia

- ALTHUSSER, L. (1983) *Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- AUSTIN, J. (1970) *How to do things with words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- BAKHTIN, M. (1981) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- _____. (1984) *Ésthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- BENVENISTE, E. (1976) *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Editora Nacional/Edusp.
- CANEVACCI, M. (1981) *Dialética do indivíduo*. São Paulo: Brasiliense.
- CELES, L.A.M. (1993) “A psicanálise no contexto das autobiografias românticas”. *Cadernos de Subjetividade*, vol. 1, nº 2, pp. 177-203.

- DUCROT, O. (1983) *Princípios de semântica lingüística*. São Paulo: Cultrix.
- _____. (1984) *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes.
- ERICKSON, F. (1984) "What makes school ethnography ethnographic?" *Anthropology and Education Quarterly* 15, 1, pp. 51-66.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. (1986) *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez.
- FOUCAULT, M. (1981) *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1986) *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense.
- LACAN, J. (1978) *Escritos*. São Paulo: Perspectiva.
- MAINGUENEAU, D. (1989) *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes/Unicamp.
- MERLEAU-PONTY, M. (1989) "Textos sobre história da filosofia". In: *Textos selecionados*. São Paulo: Nova Cultural, Os Pensadores.
- ORLANDI, E. (1987) *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, M. (1988) *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp.
- PIAGET, J. (1983) "Problemas de psicologia genética". São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores.
- RIVIÈRE, A. (1987) *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madri: Alianza.
- SMOLKA, A.L.; GÓES, M.C.; PINO, A.; BANKS-LEITE, L. e RIPPER, A. (1991) "Processos de construção do conhecimento na dinâmica das interações no contexto pré-escolar". Projeto de Pesquisa, Fapesp.

- _____. (1994/95) Processos de construção do conhecimento na dinâmica das interações no contexto pré-escolar. Relatório de Pesquisa, Fapesp.
- SMOLKA, A.L.; GÓES, M.C. e PINO, A. (1995) The constitution of the subject: A persistent question. In: James Wertsch e Barbara Rogoff. *Sociocultural studies of the mind*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 165-184.
- SMOLKA, A.L. (no prelo) "A concepção de linguagem como instrumento: Um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal". *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- VYGOTSKY, L.S. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1989) "Concrete human psychology". *Soviet Psychology* 27 (2).
- _____. (1987) *Thinking and speech*. In: The Collected Works of L.S. Vygotsky. R. Rieber e A. Carton (orgs.). Nova York: Plenum.
- WERTSCH, J.V. (1985) *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- WERTSCH, J.V. e HICKMANN, M. (1987) "Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis". In: M. Hickmann (org.) *Social and functional approaches to language and thought*. Nova York: Academic Press.

MULTIPLICIDADE E ESTABILIZAÇÃO DOS SENTIDOS NA
DINÂMICA INTERATIVA: A CONVENCIONALIZAÇÃO
DAS PRIMEIRAS PALAVRAS DA CRIANÇA

Maria Nazaré da Cruz

*Analisando a produção de sentidos:
A palavra da criança no jogo interativo*

Falar em produção de sentidos numa relação — como a de adulto e criança — essencialmente assimétrica em termos da forma de inserção na cultura de cada um de seus participantes implica considerar, de uma perspectiva vygotkiana, que a significação das primeiras palavras existe, em primeiro lugar, para outros e apenas subsequentemente para a própria criança.

O adulto, do lugar social que ocupa, destaca e dimensiona as produções vocais da criança, interpretando-as e atribuindo-lhes sentidos determinados. Por sua vez, a criança, no processo de interação verbal com o adulto, acaba por apropriar-se das significações que aí

se produzem, num movimento em que suas palavras se tornam gradativamente convencionais.

É esse processo de convencionalização das primeiras palavras da criança — que envolve a interpretação do adulto e a apropriação pela criança das significações sociais — que enfocaremos neste texto, com base em um conjunto de quatro episódios tomados aqui como instâncias para a análise da produção de sentido na dinâmica interativa.

Esses episódios foram recortados do registro em vídeo de momentos da rotina de um berçário de creche freqüentado por 25 crianças de 9 a 18 meses, atendidas por nove adultos, do sexo feminino, dos quais apenas cinco ou seis estavam efetivamente presentes, em virtude de escalas de folgas, férias ou faltas eventuais.

No registro em vídeo, focalizamos preferencialmente interações adultos-crianças envolvendo múltiplos parceiros e não apenas díades. Para captar essas interações, optamos por manter um registro contínuo da dinâmica de adultos e crianças, em sua rotina, durante sessões de aproximadamente 40 minutos.

O processo de recorte e análise dos episódios foi metodologicamente orientado pelos princípios da análise microgenética, que permite a descrição e a interpretação de detalhes refinados da dinâmica interativa, viabilizando nosso propósito de identificar indícios da apropriação pela criança de significações socialmente estabilizadas e de sua relação com a organização da própria experiência em uma matriz cultural.

Episódio 1

Marina está trocando Natália (15m; 4d) e coloca-a sentada sobre o trocador.

Natália: *A bua! A bua!* (olhando para o lado).

Marina: *Sua burra é ocê!* (Natália inclina o corpo para o lado e pega o pente que está sobre o trocador.) *Eu não sou burra. Cê é burra?* (Natália vira-se para Marina.) *Cê também não é burra, cê é inteligente!*

Natália ri, olhando para o rosto de Marina.

Marina: *Você é inteligente! Você não é burra!*

Episódio 2

As crianças estão sentadas nos cadeirões, esperando para serem alimentadas. Natália (15m; 4d) olha para os lados e mexe-se na cadeira.

Natália (enquanto movimenta lentamente a cabeça da esquerda para a direita, dirigindo seu olhar para o alto): *Bua! Buua! Bu...*

Sara (voz): *Natália! Natália! Não pode falar assim, viu, Natália? Sua mãe ficou brava com você outro dia.*

Natália fica parada com a mão na boca.

Episódio 3

Elizandra está trocando Natália (15m; 7d) e, ao lado, Sara fala com Tamara (12m; 24d).

Sara: *Sarou o dente?* (olhando para Tamara) *Deixa eu ver (examinado a boca de Tamara). Ih! Rasgou mais um!*

Elizandra: *A Bia que tá maus, hein?*

Sara: *Ai, tadinha!*

Marina (que está trocando outra criança): *Precisa passar nenê-dente.*

Elizandra (para Natália): *Chama a Bia.*

Natália: *Bua!*

Elizandra: *Bia!*

Episódio 4

Bernadete está com as crianças no salão.

Bernadete: (...) *Cadê a Bia? Cadê a Bia?*

Raquel (15m; 10d) olha em direção a Bia (15m; 10d).

Natália (15m; 13d): *Bua! Bua!* (batendo uma palma).

Em cada um desses quatro pequenos episódios, um mesmo som emitido por Natália recebe uma interpretação diferente, feita por adultos diferentes.

No primeiro, enquanto fala, Natália olha para o lado, aparentemente interessada no pente, que ela pega logo a seguir. Marina atribui à sua fala o sentido de uma “ofensa” (sua burra), à qual responde prontamente, retrucando “sua burra é ocê!”.

No segundo, Natália parece exercitar o som: movimenta a cabeça sem olhar para pessoa ou objeto determinado; modifica a entonação e a duração do som, alongando sua emissão. Sara interrompe-a com uma repreensão e sua fala traz implícito o sentido que atribui à fala de Natália.

No episódio seguinte, a mesma fala de Natália ocorre em uma situação em que Sara, Elizandra e Marina conversam sobre uma outra criança — a Bia. Elizandra dirige-se a Natália, dizendo “chama a Bia”, ao que ela responde “bua”. A fala da criança é, nesse episódio, interpretada, aceita e confirmada como uma resposta à enunciação anterior de Elizandra.

No último episódio, Natália diz “bua” numa situação em que, novamente, um adulto refere-se a Bia, mas sua fala não chega a ser reiterada ou explicitamente interpretada pelo adulto.

Pode-se notar que, nos dois últimos episódios, Marina e Sara parecem atribuir o mesmo significado à fala de Natália. No entanto, Sara a repreende, ao passo que Marina lhe responde tomando a fala de Natália como sendo dirigida e referindo-se a ela.

A semelhança sonora entre “bua” e “burra” parece servir de suporte para a interpretação dos adultos, ao passo que outros elementos da situação são aparentemente ignorados. Na primeira situação, Natália olha para o pente e não para Marina. Na segunda, seu olhar não se dirige a ninguém (nem a um objeto específico) e não há outros elementos que pudessem sustentar a compreensão de sua fala como “burra”.

No terceiro episódio, também há uma semelhança sonora entre a fala de Natália e o nome Bia. Mas, além disso, sua fala ocorre em uma situação de resposta à fala do adulto. Aqui a semelhança sonora pode ter provocado a resposta de Natália, enquanto a interpretação de Elizandra parece articular essa semelhança ao contexto de suas próprias falas anteriores. É interessante notar que Sara e Marina (participantes dos episódios anteriores) também estão presentes nessa situação, mas não chegam a interpretar a fala de Natália.

No último episódio, novamente Natália parece relacionar os sons “bia” e “bua”. Sua fala aparece como uma réplica à pergunta “Cadê a Bia?” e, nessa medida, apesar de não ter sido relevada pelo adulto, configura-se como uma fala significativa.

Pode-se notar que, em cada um desses momentos, a produção vocal da criança é destacada e delineada pelo adulto (ou em relação à sua fala anterior), com base em contextos significativos distintos.

No primeiro momento, embora tomado como uma “ofensa”, “bua” é algo que pode ser dito, repetido e replicado. O adulto assume o lugar daquele a quem a fala da criança se dirige e é a partir daí que responde, atribuindo-lhe um sentido determinado. Inicialmente, o adulto “devolve a ofensa” à criança, articulando suas enunciações no terreno do desacordo com a fala da criança. Em seguida, o adulto parece assumir uma outra posição (possivelmente relacionada ao lugar social de quem educa a criança), da qual parece tentar reparar sua réplica “ofensiva”, desdizendo-a.

No segundo momento, o mesmo som é algo que não pode ser dito. O adulto não assume a fala da criança como sendo dirigida a ele e parece compreendê-la a partir de algum comentário anterior da mãe da criança. Sua resposta parece ser articulada do lugar daquele que deve corrigir, orientar, regular o que é dito pela criança. Aqui, a oposição — diferentemente do momento anterior — não é em relação ao que a criança diz, mas ao fato de dizê-lo.

Nos dois últimos momentos, a produção vocal da criança assume uma significação totalmente distinta dos momentos anteriores, na medida em que se articula ao contexto do anteriormente dito pelo adulto. É interessante destacar que, nessas duas situações, é possível ler indícios de modos de participação ativa da criança na produção de sentidos, pois o estatuto de réplica/resposta à fala do adulto implica a configuração de sua produção vocal como fala significativa.

Esse conjunto de momentos distintos evidencia a não-linearidade da produção de sentidos. Embora articulados, seja pela interpretação do adulto ou pela resposta da criança, que indica uma

possível relação entre os sons “bia” e “bua”, em cada um deles os sentidos da produção vocal da criança são determinados por diferentes contextos significativos.

A interpretação das produções vocais da criança pelo adulto

Os modos de proceder à interpretação da fala da criança parecem indicar que os adultos assumem uma determinada orientação em relação a ela, com base em elementos exteriores à situação atual. A articulação palavra-situação concreta não é suficiente para explicar o modo como se opera a interpretação do adulto, já que a própria situação é sempre interpretada. A interpretação envolve um modo de olhar, uma orientação determinada em relação à situação. Os aspectos que são ou não relevados parecem ser determinados pelo contexto significativo a partir do qual o adulto compreende a produção vocal da criança.

De acordo com Bakhtin, a palavra do outro — ao ser compreendida — suscita sempre uma resposta (ou atitude responsiva) em seu interlocutor, resposta essa que a introduz em um novo contexto.

Todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que introduz o objeto da compreensão num novo contexto — o contexto potencial da resposta. (Bakhtin 1990, p. 94)

Assim, ao responder à fala da criança, o adulto a circunscribe, com base em um dado contexto que determina sua compreensão/interpretação e, portanto, o próprio sentido dessa fala.

Há, nas enunciações dos adultos, elementos que possivelmente se ligam a experiências anteriores com a linguagem infantil, a valores sociais relacionados a determinadas palavras, a outras situações e discursos, aos lugares sociais que ocupam. Dito de outro modo, as enunciações do adulto parecem articular outras situações, outros discursos, outras vozes ao incorporar perspectivas diversas e culturalmente determinadas em relação à palavra da criança.

De acordo com Bakhtin, essa articulação de vozes, de perspectivas constitui um aspecto essencial de toda enunciação. Ele afirma que:

Enunciações não são indiferentes umas às outras, e não são auto-suficientes; elas são conscientes uma da outra e refletem-se uma na outra. Essa reflexão mútua determina seu caráter. Cada enunciação é ocupada com ecos e reverberações de outras enunciações às quais ela está relacionada por uma esfera comum de comunicação falada. (Bakhtin 1987, p. 91)

Ou seja, para Bakhtin, a significação de uma enunciação é sempre determinada pela sua interação com outras vozes (Wertsch 1985b), e só pode ser compreendida com base em outras enunciações concretas sobre o mesmo tema, de um conjunto constituído de opiniões, pontos de vista e julgamentos de valores (Bakhtin 1987). Esse conjunto constitui o contexto de toda enunciação, já que, de acordo com suas concepções, a idéia de contexto refere-se não apenas às situações concretas, mas principalmente à perspectiva dos interlocutores, ao contexto discursivo e ideológico das enunciações. Assim, a possibilidade de compreensão da fala da criança, a partir de contextos discursivos determinados, é o que parece sustentar a interpretação do adulto.

Nessa perspectiva, pode-se discutir a concepção de Vygotsky de que as primeiras palavras da criança “coincidem” com as do adulto em termos de referente e de que essa “coincidência” é o que garante a possibilidade de interlocução (1989, p. 52). Ele procura demonstrar que, quando a criança começa a falar, as palavras ainda não têm para ela os mesmos significados que na linguagem adulta; ou seja, que ela ainda não se apropriou dos significados socialmente convencionais e que essa apropriação se fará apenas por meio da interação verbal com o adulto.

No entanto, nossas análises têm apontado que essa “coincidência” (se é que pode ser chamada assim) não preexiste ao movimento de produção das significações que acontece nas dinâmicas interativas, já que, em nossa perspectiva, a interpretação do adulto envolve a

circunscrição, o recorte da fala da criança, com base em um contexto determinado, e é esse movimento que parece fazer com que a palavra do adulto e da criança acabem por “coincidir”.

O problema da apropriação dos significados convencionais pela criança

Uma vez que, para Vygotsky, a evolução do significado da palavra ocorre no processo de interação verbal e que este primeiro existe para os outros antes de existir para a criança, podemos considerar que a interpretação das produções vocais da criança pelo adulto, com base em contextos significativos determinados, é fundamental no processo de apropriação dos significados socialmente convencionais.

A questão que aqui se coloca diz respeito ao problema de como a criança chega a se apropriar dos significados socialmente convencionais, considerando-se a multiplicidade de sentidos que sua fala assume em virtude dos diferentes contextos em que se insere.

Para Bakhtin,

a palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina pelo discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. (1987, p. 100)

Tal concepção aproxima-se das formulações de Vygotsky, segundo as quais

as crianças não selecionam o significado de uma palavra. Este lhes é dado no processo de interação verbal com os adultos... Em geral, as crianças não criam sua própria fala; elas dominam a fala existente dos adultos que as rodeiam. (Vygotsky, *apud* Wertsch 1985a, p. 107)

Pode-se considerar, com base em tais afirmações, que, do mesmo modo como a criança não inventa as palavras e seus significados, ela também não tem acesso direto aos significados socialmente convencionais. É apenas pela relação com a fala do outro, em situações concretas de interlocução, que a criança se apropria gradativamente das palavras — que, inicialmente, são sempre palavras do outro.

Se essa apropriação ocorre em situações de interlocução, ela envolve necessariamente relações entre a multiplicidade de sentidos que aí se produzem e os significados socialmente convencionais. Nesse sentido, poderíamos, parafraseando Bakhtin, indagar como, baseada na polissemia da palavra, a criança chega a apreender sua unicidade.

Para Vygotsky, é no interior de processos de interação verbal com os adultos que as palavras da criança evoluem na direção dos significados socialmente estabilizados. Essa idéia se relaciona diretamente com a sua concepção sobre o significado da palavra como unidade de interação social e generalização, como se pode notar em uma passagem de seu texto sobre a formação de conceitos:

... a palavra serve como um meio de interação e compreensão entre a criança e o adulto... é esse aspecto funcional da palavra que conduz à emergência de um significado definido e ao destino final da palavra como portadora de um conceito... sem esse aspecto funcional da compreensão mútua, nenhum complexo sonoro pode tornar-se significativo, nenhum conceito pode surgir. (1987, p. 145)

Também para Bakhtin, os processos de interação verbal são fundamentais na apropriação dos significados socialmente convencionais pela criança. A criança assimila a língua materna por um processo de integração progressiva na comunicação verbal, em que múltiplas significações — efeitos da interação social — se produzem com base em condições concretas de interlocução. Mas é nesse mesmo processo de comunicação verbal que determinadas significações se estabilizam segundo as linhas básicas de utilização temática de uma dada palavra pelo grupo cultural em que a criança se insere.

Vygotsky considera ainda que, no início do processo de aquisição da linguagem, a palavra é um complexo significativo, uma vez que a criança utiliza palavras isoladas, mas que funcionam como frases completas ou, como diria Bakhtin, enunciações completas. Apenas à medida que a linguagem se desenvolve, a criança passa a utilizar unidades semânticas delimitadas.

Essas considerações se aproximam da discussão a que procede Bakhtin sobre a palavra oni-significante, comum a alguns povos primitivos que designam manifestações diversas por meio de uma única e mesma palavra. De acordo com Bakhtin, tal palavra não tem praticamente significado — é um tema puro. Sua significação é inseparável da situação concreta em que é enunciada e, portanto, é diferente a cada vez, conforme a situação da enunciação.

Bakhtin afirma também que

à medida que a linguagem se desenvolveu, que o seu complexo de estoques sonoros aumentou, as significações começaram a se estabilizar segundo as linhas que eram básicas e mais frequentes na vida da comunidade para a utilização dessa ou daquela palavra. (Bakhtin 1990, p. 130)

É interessante notar que, tanto no caso das primeiras palavras da criança quanto na palavra oni-significante dos primitivos, há, segundo os autores, um predomínio do sentido/do tema sobre o significado. Nesse ponto, é bom lembrar que o sentido, para Vygotsky (1989), ou o tema, para Bakhtin (1990), são formações complexas e dinâmicas que se relacionam às condições de interlocução e se modificam de acordo com diferentes contextos. Já o significado é o elemento estável, aquele que permanece constante entre contextos. Ele nunca é diretamente acessível à criança, sobretudo se considerarmos que ela sempre se apropria das palavras no contexto de enunciações concretas.

A convencionalização da palavra: Momentos de estabilização das significações

Se a palavra da criança é inicialmente um complexo significativo e, portanto, sua significação se vincula estreitamente ao contexto de sua enunciação, como a criança chegará a dominar unidades semânticas delimitadas — os significados convencionais da palavra?

Temos considerado, com base nas elaborações de Vygotsky e Bakhtin, que a significação — que sempre se produz em situações concretas de interlocução — envolve a relação entre polissemia e unicidade da palavra. Ou seja, a produção de significações pode ser considerada como um movimento de articulação entre condições concretas de interlocução e os significados como formas lingüísticas culturalmente estabilizadas.

Isso implica considerar o processo de convencionalização das palavras da criança como um movimento de estabilização (sempre provisória) das significações (múltiplas) que se produzem e circulam no jogo interativo.

No caso do significado da palavra, é importante destacar que, tanto para Vygotsky (1989) quanto para Bakhtin (1990), ele não passa de uma potencialidade que só se realiza em enunciações concretas. Sendo ele o elemento estável/constante da significação, pode-se supor que sua estabilidade seja decorrente de um processo de descontextualização ou de progressiva independência das produções da criança em relação aos contextos discursivos em que emergem. Bakhtin discute essa questão ao problematizar o procedimento utilizado pelos lingüistas — da tendência que ele denomina “objetivismo abstrato” — de extrair uma determinação descontextualizada, com base no alinhamento de contextos possíveis, para “encerrar a palavra num dicionário”.

Em sua perspectiva, a estabilização das significações não se faz fora de todo contexto, uma vez que os diferentes contextos em que aparece uma palavra não estão num mesmo e único plano. Ao contrário, “encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (1990, p. 107).

Assim, se a estabilização das significações se faz no contexto das enunciações e se os contextos não estão simplesmente justapostos, pode-se dizer que a apreensão dos significados convencionais pela criança não pode ser tomada como um processo de descontextualização, mas parece supor interação, conflito e contradição entre contextos.

O que, então, pode ser compreendido por “estabilização das significações”?

Já afirmamos que, para Bakhtin, as significações estabilizam-se segundo as linhas básicas de utilização temática da palavra e que, para Vygotsky, os significados das palavras da criança evoluem de acordo com os significados da linguagem adulta.

Se considerarmos que, para Bakhtin, o tema é “um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura se adaptar adequadamente às condições de um dado momento da evolução” (1990, p. 129), a idéia de “linhas básicas de utilização temática” parece implicar a existência de contextos possíveis para a utilização apropriada da palavra. Ao discutir o modo de apreensão das formas lingüísticas pelos falantes, ele afirma que:

O que importa não é o aspecto da forma lingüística que, em qualquer caso em que seja utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma lingüística não tem importância como sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo variável e flexível. (Bakhtin 1990, pp. 92-93)

Em sua perspectiva, mesmo nas fases iniciais da aquisição da linguagem, a compreensão da palavra envolve a apreensão da orientação que lhe é conferida pelo contexto. Isso porque, “na prática viva da língua, a consciência... nada tem a ver com um sistema abstrato... mas com a linguagem no sentido dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (Bakhtin 1990, p. 95).

Vygotsky, ao discutir a formação dos conceitos científicos, afirma que as crianças adquirem novos conceitos sempre com base no contexto lingüístico geral. Para ilustrar/enfatizar esse ponto, ele se refere às experiências de Tolstói no ensino da linguagem literária a crianças camponesas, inicialmente por meio da tradução dela para vocabulários mais próximos da criança. Vygotsky aponta que esse procedimento, nas palavras do próprio Tolstói, “é tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis do equilíbrio” (*apud* Vygotsky 1989, p. 72).

Ao contrário,

quando ela ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma idéia vaga do novo conceito: mais cedo ou mais tarde ela... sentirá a necessidade de usar essa palavra — e uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem. (*id.*, *ibid.*)

Assim, a apropriação das palavras e dos significados socialmente convencionais pela criança parece implicar a apreensão de sua relação com os contextos em que elas aparecem.

Retomando Vygotsky e Bakhtin, podemos destacar que o modo apropriado de utilização da palavra é o início do processo de evolução do significado e que, na apreensão de uma forma lingüística, o que importa para o locutor é aquilo que a torna adequada às condições de uma dada situação concreta.

Em nossos dois primeiros episódios, em que a criança diz “bua”, seria possível afirmar que há uma certa adequação de sua fala às condições concretas de interlocução, uma vez que a interpretação do adulto, ao introduzir a fala da criança em um contexto discursivo determinado, acaba por torná-la apropriada do ponto de vista social. No entanto, nesses episódios não há indícios de que a criança tenha se apropriado das significações produzidas na interlocução com o adulto.

No terceiro episódio podemos destacar que a participação ativa da criança na produção de sentidos parece indicar um início de

estabilização das significações. O estatuto de réplica à enunciação do adulto, que pode ser atribuído à fala da criança, implica um movimento de apropriação das significações produzidas na interlocução. Além disso, sua fala é aceita pelo adulto como pertinente, adequada ao contexto de sua enunciação.

Esse processo de estabilização pode ser confirmado em nosso último episódio, em que a fala da criança — embora não seja explicitamente interpretada pelo adulto — também emerge como fala significativa, ao configurar-se como uma resposta à fala do outro.

Logo, pode-se considerar que, nos dois últimos episódios, há um “esboço” de convencionalização da palavra. Embora a produção vocal da criança não seja ainda rigorosamente convencional em sua dimensão fonética, ela pode ser interpretada como um movimento de apropriação pela criança de significações socialmente estabilizadas.

Poderíamos dizer, então, que a ocorrência de momentos de estabilização das significações implica a apropriação, pela criança, de uma palavra que seja adequada às condições concretas de interlocução. Ou seja, no jogo interativo com o adulto, e com base em suas interpretações, constitui-se um núcleo de estabilização das significações, um movimento de apreensão dos significados convencionais pela criança, à medida que ela “torna próprio” (apropria-se de) algo que é “pertinente/apropriado”, do ponto de vista de seu grupo social, a contextos discursivos determinados.

Essa idéia de “apropriação” (Smolka *et al.*, 1994), no duplo sentido de “pertinência” e de “propriedade”, implica a multiplicidade de sentidos possíveis — em virtude da diversidade de contextos possíveis de enunciação de cada palavra — no movimento de apreensão dos significados convencionais pela criança. Implica, ainda, modos de participação ativa da criança na produção de sentidos. Tornar própria e pertinente uma palavra, numa dada situação de interlocução, é um movimento interior ao próprio processo de produção de sentidos. Ou seja, a criança apreende a unicidade da palavra, com base em sua participação na produção de significações; ela se apropria da palavra viva — múltipla e una — no contexto de enunciações concretas.

Bibliografia

- BAKHTIN, M. (1987) *Speech genres and other later essays*. 2ª ed. Austin: University of Texas Press.
- _____. (1990) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5ª ed. São Paulo: Hucitec.
- SMOLKA, A.L.B.; FONTANA, R.A.C.; LAPLANE, A.L.F. e CRUZ, M.N. (1994) “A questão dos indicadores de desenvolvimento: Aparentamentos para discussão”. *Cadernos de Desenvolvimento Infantil*, vol. 1, nº 1, pp. 71-76.
- VYGOTSKY, L.S. (1987) *Thinking and speech*. Vol I: *Problems of general psychology*. In: R. Rieber e A. Carton (orgs.). *Collected Works of L.S. Vygotsky*. Nova York: Plenum Press.
- _____. (1989) *Pensamento e linguagem*. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes.
- WERTSCH, J.V. (1985a) *Vygotsky and social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- _____. (1985b) “La médiation sémiotique de la vie mentale: L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine”. In: J.P. Bronckhart *et al.* *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

O REAL E O IMAGINÁRIO NO FAZ-DE-CONTA:
QUESTÕES SOBRE O BRINCAR NO
CONTEXTO DA PRÉ-ESCOLA

M. Sílvia P.M.L. da Rocha

A teoria histórico-cultural, assim como outras diversas teorias psicológicas, considera o jogo do faz-de-conta como uma atividade fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança, em especial, na idade pré-escolar. Considera, ainda, que a pesquisa sobre essa atividade tem um papel central nos esforços para a compreensão dos sujeitos em seu percurso de desenvolvimento e humanização.

L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev e D.B. Elkonin são os principais autores dessa matriz psicológica que investigaram o jogo. Seus trabalhos, destacando a natureza plástica do comportamento humano, organizado em razão de condições histórico-culturais, orientam-se no sentido de entender e revelar como as formas sociais e, em especial, o que se dispõe como recursos semióticos afetam e permitem a construção de pessoas, incluindo a constituição de sua capacidade de

brincar. Esses autores trazem contribuições específicas e revolucionárias à forma de entender essa atividade, como veremos a seguir.

O papel do brincar no desenvolvimento infantil

A atividade lúdica é identificada como espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, que, por sua vez, instaura possibilidades para o desenvolvimento em vários sentidos. Por essa razão, Vygotsky (1988) considera o brincar como *zona de desenvolvimento proximal*, por excelência, na infância. No jogo do faz-de-conta, a criança “torna-se” aquilo que ainda não é, “age” com objetos que substituem aqueles que ainda lhe são vetados, “interage” segundo padrões que se mantêm distantes do que lhe é determinado pelo lugar que, na realidade, ocupa em seu espaço social. O faz-de-conta possibilita uma liberdade para a criança, permitindo-lhe ultrapassar os limites dados por seu desenvolvimento real, e configurando instâncias de constituição de seu desenvolvimento proximal. Nesse processo, incorpora, em larga medida, a sua cultura, e incorpora-se a ela.

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, por meio da atividade do brinquedo. (Vygotsky 1988, p. 117)

Leontiev (1978), à semelhança da idéia de Vygotsky, do brincar como zona de desenvolvimento proximal na infância, trata o jogo do faz-de-conta como *atividade principal* da criança. Destaca esse tipo de jogo como a atividade em conexão com a qual ocorrem as mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico infantil, e no interior da qual se desenvolvem processos psicológicos e atividades mais complexos.

Os estudos histórico-culturais contribuem, imensamente, para a compreensão do jogo do faz-de-conta, representando uma perspec-

tiva que permite a revisão de algumas teses bastante difundidas em teorias psicológicas, entre as quais destacam-se as da universalidade e da espontaneidade dessa atividade. Os trabalhos de Elkonin — apresentando pesquisas e sistematização de dados nos níveis filogenético, ontogenético e microgenético, apontados por Vygotsky como necessários a toda investigação (Wertsch, 1988) — salientam a importância das mediações sociais para o faz-de-conta; demonstram que essa atividade, em sua origem e desenvolvimento, não é resultante, exclusivamente, de processos maturacionais. Os conceitos fundamentados nessa perspectiva tornam possível, também, caracterizar a atividade de faz-de-conta de uma maneira original, superando algumas dicotomias clássicas na psicologia, entre as quais a estabelecida entre o real e o imaginário. Essas proposições nos remetem à necessidade de olhar mais cuidadosamente para as características dessa modalidade de jogo.

Características do jogo de faz-de-conta

Os postulados teóricos da psicologia normalmente equivalem o brincar a uma atividade em que tudo é possível, um campo aberto e dominado pelo imaginário, sem limites no que se refere à insubordinação ao real. O jogo, dessa perspectiva, seria uma atividade em que a criança poderia criar, sem regras, tudo o que deseja ser e/ou fazer, bem como transformar livremente o significado de quaisquer objetos. Estabelece-se, como causa e/ou consequência dessa forma de entendimento, uma linha freqüentemente rígida entre o que é real e o que é imaginário, entre o que é regulado por regras e normas e o que se constitui à margem delas, em que se enquadraria o brincar.

Vygotsky, seguido por Elkonin e Leontiev, faz proposições no sentido contrário, procurando revelar que esse limite entre as esferas do real e do imaginário é altamente permeável, ocorrendo movimentos constantes de influência recíproca entre essas duas instâncias.

Em seu ensaio *La imaginación y el arte en la infancia*, Vygotsky (1987) aborda o brincar como uma atividade dependente de

um impulso específico, que chama de criativo; este permitiria ao sujeito reordenar os elementos extraídos da realidade, organizando novas combinações. Ele ainda indica nesse trabalho que, entre o real e o criativo (expresso em diversas atividades do indivíduo, incluindo a lúdica), ocorrem relações e interpenetrações constantes. Como diz Kramer (1993), Vygotsky, negando a separação entre imaginação e realidade,

adverte para o fato de que, quando se interpõe entre ambas uma fronteira impenetrável, deixa-se de perceber a função essencial desempenhada pela imaginação: ela se torna mero enfeite acessório quando é, na verdade, vitalmente necessária. (p. 87)

Com base nessa idéia geral, é possível salientar relações mais específicas entre o real e o imaginário na atividade do jogo de faz-de-conta, aprofundando sua caracterização e sua compreensão.

A realidade e suas regras no faz-de-conta

O jogo de faz-de-conta é extensamente marcado por regras. Vygotsky, Leontiev e Elkonin mostram que o mundo do jogo tem leis precisas, que são reflexo das relações reais das pessoas com os objetos, das pessoas entre si e dos papéis que elas desempenham no cotidiano. O real penetra em cada uma das categorias utilizadas como unidades de análise da atividade lúdica: ações simbólicas,¹ objetos substitutivos (ou, no sentido vygotkiano, objetos-pivô), desempenho de papéis e situação imaginária ou temática.

No processo de escolha de objetos substitutivos existe sempre um critério, uma exigência por parte da criança: a possibilidade de que eles permitam o gesto, a ação simbólica; isso significa que o

1. Vygotsky (1988) criticou o qualificativo "simbólico" para o jogo de faz-de-conta, por entender que este não implica o envolvimento de um "sistema" de signos (como a álgebra, por exemplo); por outro lado, destacou a importância dessa atividade para o refinamento dos processos de significação na criança. Assim, num sentido mais amplo, parece-nos conveniente manter o uso do qualificativo, apesar da ressalva do autor.

objeto lúdico *tem* de comportar a ação lúdica. Quando deseja, por exemplo, incorporar um livro imaginário em seu faz-de-conta, a criança não escolhe qualquer objeto para representá-lo; tende a escolher, justamente, aquele que permita o mais possível executar/representar as ações apresentadas quando lidamos com um livro na realidade (folhear, segurar de uma determinada forma etc.). No processo de substituição de objetos, a possibilidade da ação substitutiva é mais importante do que o grau de similaridade física entre o objeto real e o seu substituto. Essa é a chave para a função simbólica no (do) brinquedo: os gestos atribuem a função de signo aos objetos. Por isso, alguns objetos disponíveis são recusados pela criança como substitutos de outros, na medida em que se mostrem precários como suportes da ação que se deseja representar. Nem tudo pode ser tudo no faz-de-conta.

As ações lúdicas, por sua vez, são representações daquilo que a criança observa as pessoas fazendo com os objetos e entre si. São recortes feitos no que ela encontra estabelecido como modos de atuar, e, embora replicados no jogo de forma esquemática e generalizada, não podem perder critérios mínimos de equivalência com as ações que representam. A ação substitutiva de alimentar uma boneca, por exemplo, não se organiza aleatoriamente; antes, contém elementos essencialmente apoiados na maneira como se realiza essa ação na esfera da realidade; é esse processo que permite reconhecer a ação simbólica como representativa, e estabelecer suas relações com as ações reais; esse reconhecimento parece ser fundamental, em especial para a criança que a desempenha no faz-de-conta.

Para o desempenho de papéis, a criança seleciona entre todas as ações possíveis aquelas que se ajustam às regras de comportamento do papel desempenhado. A representação de uma mãe, por exemplo, constrói-se pela execução de algumas ações simbólicas regulares de uma mãe real, configuradas numa dada cultura (por exemplo, alimentar, trabalhar, cuidar da casa etc.); somente essas são aceitáveis para a situação de brinquedo. A criança pequena, no jogo, não reproduz uma pessoa em particular: desempenha papéis generalizados, que conservam e apresentam o que há de *típico* no comportamento das pessoas representadas.

As temáticas do brincar, por sua vez, originam-se também da realidade que a criança observa e/ou experimenta em sua vida cotidiana. Compõem-se, no jogo, de elementos selecionados por ela como essenciais, com base em situações não-representativas.

Em relação a cada um dos elementos estruturais do jogo, é possível, portanto, identificar como a realidade, longe de ser uma instância esquecida ou relegada a plano secundário, estabelece os parâmetros segundo os quais um "faz-de-conta" é possível: as suas possibilidades de verossimilhança. Dessa exigência de verossimilhança advêm as regras que regulamentam o jogo. Ocorre, porém, que essas regras do faz-de-conta não são, na maioria das vezes, explícitas e/ou formais, sendo necessário um trabalho de análise para reconhecê-las e identificá-las. O fato de não serem explícitas tem possibilitado interpretações psicológicas que negam a participação do real nessa atividade, criando, assim, a tendência de considerá-la como resultado puro de uma capacidade imaginativa, que teria uma origem outra que não a vivência da realidade.

O aumento gradual de participação da realidade no jogo provoca o seu desenvolvimento. Inicialmente, a criança representa pequenas parcelas da realidade: centra-se no desempenho de poucas ações rudimentares, que se repetem sem se articular; essa capacidade de representar ações vai se desenvolvendo, e a criança passa a representar ações mais variadas e encadeadas (variação e encadeamento ainda orientados pelo real). Posteriormente, com o surgimento da capacidade de desempenho de papéis, as ações passam a se organizar em consequência destes: a criança tende a deixar de desempenhar apenas ações fragmentárias, e, em geral, passa a desempenhar preferencialmente as ações relacionadas ao papel que assume. Finalmente, ela se torna capaz de construir temáticas, o que reorganiza o jogo em vários sentidos: orienta os papéis assumidos, exige e incrementa a articulação entre os companheiros de jogo, cuja participação tende, cada vez mais, à complementaridade; a introdução de temáticas favorece que a criança perceba as relações entre os jogadores (ou seja, atente para essa outra esfera do real) e facilita a objetivação das ações, ajudando a sua direção e subordinação às regras de conduta. Esse processo reflete que a criança incorpore progressivamente a realidade de forma cada vez mais completa, mais integral, nessa atividade.

No desenvolvimento da capacidade de brincar ocorre a intensificação de processos como: a participação de regras de conduta no jogo, a capacidade de subordinação a essas regras por parte da criança, a exigência de objetos mais e mais semelhantes ao real para compor seu faz-de-conta e o movimento de tipificação dos papéis. Dessa perspectiva, a atividade lúdica permite apropriações e representações cada vez mais refinadas da realidade, associadas a um aumento da competência em regular o comportamento pelas regras.

O imaginário no jogo de faz-de-conta

A liberdade em relação ao real, por outro lado, está também presente na própria origem do jogo. O caráter revolucionário, no sentido da não-subordinação do sujeito às condições concretas, reais, que lhe são dadas, e da superação das limitações com as quais ele se defronta, é inerente à constituição da atividade lúdica. Vygotsky (1988) diz: o brinquedo emancipa. Ao aprender a brincar, a criança toma posse de uma atividade que permite a transgressão do real, sustentando-se nela.

Aprender a lidar com os objetos de forma lúdica significa aprender a ultrapassar sua dimensão concreta e seu uso específico, socialmente definido. A criança, ao utilizar objetos como substitutos de outros, supera a delimitação de seu comportamento dada pelos arranjos perceptuais, pelos atributos imediato-concretos dos objetos, e por suas competências reais de ação; essa delimitação é característica de fases anteriores do desenvolvimento, em que as ações se configuram somente segundo as possibilidades que o campo perceptual oferece, dependentes da disponibilidade imediata dos objetos; e circunscritas a seu modo de utilização socialmente definido e/ou a suas propriedades físicas.

Antes de aprender a brincar, aquilo com que a criança se defronta a incita a agir, e determina o que ela pode fazer. A ausência de um objeto significa a ausência da ação que se efetua com esse objeto. Como brincar implica tornar presentes objetos ausentes, pela

transposição de significados, as possibilidades de ações substitutivas ampliam-se cada vez mais, com base na capacidade da criança de se comportar não só de acordo com o que vê ou encontra, mas, também, de acordo com o significado que *ela* atribui aos objetos. Como diz Vygotsky (1988),

a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. (p. 119)

Dessa forma, os objetos perdem sua força de determinantes do comportamento, tornando possível para a criança aderir ao significado original outros que, embora dependam de atributos físicos ou funcionais (sua escolha não é totalmente livre, como já foi visto), possibilitam-lhe uma nova característica: a de objeto substituto.

Nesse momento crítico ocorre um rompimento do vínculo significado-objeto; o significado se emancipa, e a criança pode passar a atuar com as coisas de forma independente daquilo que vê. Opera-se, portanto, uma transformação fundamental em seu psiquismo, e a criança torna-se capaz de separar o campo perceptual do campo do significado, atuando (durante o faz-de-conta) preferencialmente nele, e estabelecendo novas formas de relação entre percepção e significado; gradualmente pode aprender a se movimentar com mais competência entre esses dois campos; pode, então, com mais liberdade, criar novas realidades na esfera lúdica.

A mesma competência de descolamento de significados é identificada por Vygotsky na formulação das ações lúdicas. Nesse processo, também é necessário que a criança se torne capaz de separar o significado da ação real, e de aderir-lo à ação substitutiva; o significado passa, então, a ser o elemento predominante naquilo que faz no jogo.

Assim, brincar implica/favorece, desde o início, a capacidade de lidar com o significado (ao mesmo tempo em que decorre dessa capacidade); nesse processo, mais do que a substituição propriamente dita, deve-se ressaltar a importância da flexibilidade que a criança

adquire para operar com o significado do objeto ausente e da ação que se deseja representar; ou seja, a substituição não é importante em si, é importante pela possibilidade de *destaque* do significado do objeto, da ação, dos papéis. O processo de substituição é, evidentemente, fundamental na atividade do faz-de-conta. E as substituições possíveis, embora reguladas pelo crivo da realidade, imprimem grande flexibilidade ao brincar, que pode ser estruturado em condições cada vez mais diversas.

O imaginário se constrói conforme a criança se torna mais capaz de operar no campo de significados. O imaginário não é condição prévia para a criança brincar, é consequência das ações lúdicas. Se, por um lado, o processo de evolução do brinquedo envolve memória, registro e reprodução de algo já observado, por outro lado, também envolve a sofisticação da capacidade imaginativa. As alterações da atividade lúdica referem-se, portanto, não só à progressiva incorporação de elementos em sua estrutura, que a aproximam do real, como também ao desenvolvimento do imaginário, ao “aumento da capacidade de romper ligações habituais e solidamente ancoradas, e da capacidade de consolidar outras novas. É a saída fora dos limites do habitual e cotidiano” (Liublinskaia 1973, p. XXX).

*Dois movimentos no/do jogo:
Imersão no real e transgressão do real*

A caracterização da atividade lúdica é complexa pelo fato de que, como outras atividades humanas, ela reflete em sua estrutura uma relação dialética entre o já dado e o inovador, entre o conhecido e o imaginado. Nem pura fantasia (no sentido de ausência/negação da realidade) nem pura realidade transposta (no sentido de cópia literal do real), o faz-de-conta permite a convivência de diversas contradições.

Em sua estrutura podemos observar objetos usados com novos significados e objetos usados segundo suas funções reais; como de-

corrência, ações generalizadas, substitutivas, e ações concretas, reais. O faz-de-conta exige da criança capacidade de ignorar algumas características de um objeto, ao mesmo tempo em que é necessário que considere outras, para que a ação substitutiva seja possível; ou seja, no uso substitutivo dos objetos deve haver dois processos opostos: por um lado, o fortalecimento do uso social específico do objeto representado (para fazer de conta que um lápis é um termômetro, a criança deve salientar como e para que se usa esse objeto) e, por outro lado, o esvanecimento do uso social específico do objeto substituto (o fato de um lápis servir para escrever deve ser ignorado pela criança no jogo quando ela faz desse lápis um termômetro, por exemplo). Podemos, ainda, observar: o “eu” real convivendo com o “eu” desdobrado nos papéis fictícios; papéis e relações já vividos, papéis atuais e, ainda, papéis não experimentados. Na atividade lúdica é possível a formulação da linguagem em planos diversos: como falas dos papéis assumidos, como instrumento de planejamentos, de negociações, de instruções e/ou de narrações; ainda na esfera da linguagem pode-se registrar a formulação num tempo passado daquilo que posteriormente se vai fazer (em falas como “agora a gente vendia..., ia... etc.”, antecedendo a execução de ações). A própria estrutura do faz-de-conta se organiza em torno da dialética entre ausência (do objeto, da competência) e presença (do objeto, por meio de seu substituto, da competência, por meio do desempenho de ações e papéis simbólicos). Convivem, também, a insubordinação a determinadas regras (que delimitam o que a criança pode fazer pelo seu desenvolvimento real) e a subordinação a outras regras (as regras de conduta ou as regras advindas da realidade). Finalmente, embora exista num tempo e num espaço físico concretos, o jogo normalmente se desenrola em tempo e espaço simbólicos.

Todas essas contradições revelam, mais uma vez, a existência permanente de uma alternância entre distanciamento e adesão à realidade no jogo do faz-de-conta. Essa alternância permite à criança que brinca conhecer e exercitar dois movimentos opostos: a *libertação* do real e a *imersão* no real. Tanto um quanto outro movimento se modificam conforme se opera o desenvolvimento da capacidade de brincar dentro de suas condições histórico-culturais específicas.

Em relação a esses movimentos é importante salientar o papel da linguagem: esta, permeando a constituição do brincar, participa também dos processos apontados. As alterações observadas na atividade lúdica são atravessadas, de ponta a ponta, pela incorporação da linguagem. Por um lado, como instrumento de conhecimento da realidade, permite a ampliação e a conservação das experiências de forma qualitativamente diferente, favorecendo o processo de *impregnação* do faz-de-conta pelo real. Por outro lado, permite um distanciamento cada vez maior do empírico-perceptivo, ao tornar possíveis dois processos:

- O conhecimento indireto da realidade: a linguagem permite aos indivíduos conhecer coisas sem precisar experienciá-las diretamente; essa característica permite à criança incorporar ao faz-de-conta elementos cada vez mais distantes de sua realidade mais imediata;
- A constituição de um imaginário cada vez mais independente das condições concretas.²

Essas possibilidades de desenvolvimento, implicadas no brincar, não se concretizam automaticamente: para isso são necessárias condições propiciadas pelas relações sociais, em especial a participação de outros — adultos e parceiros — no transcórrer das experiências de vida da criança. Ou seja, todas as possibilidades de conhecimento, enraizadas na estrutura da atividade lúdica, desveladas pelos teóricos, não se estabelecem apenas pelo fato de a criança aprender os primeiros fundamentos do faz-de-conta. Nesse processo, pode-se (como mediador, como o outro no desenvolvimento de cada indivíduo) contemplar as diversas possibilidades que o jogo oferece, bem como privilegiar algumas de suas dimensões. Se isso é verdadeiro no que se refere às mediações sociais, num sentido geral, é particularmente pertinente de ser analisado quando se refere ao papel do professor pré-escolar. Ou seja, na pré-escola (cada vez mais reconhe-

2. Voltaremos a discutir sobre a importância da linguagem no processo de desenvolvimento do jogo de faz-de-conta na parte final deste texto.

cida como espaço social fundamental na constituição dos sujeitos), o professor pode/deve criar as condições necessárias para o desenvolvimento do jogo (Leontiev 1989; Elkonin 1984). Ele pode, entretanto, favorecer alguns processos e investir menos em outros, o que faz variar a repercussão da atividade lúdica no desenvolvimento global da criança. Um estudo de campo pode nos ajudar a refletir sobre essa questão.

O real e o imaginário no contexto pedagógico

Os dados empíricos apresentados a seguir fazem parte de um estudo de campo realizado numa pré-escola da rede municipal de Campinas. Ao longo de um ano (1992), foram acompanhadas as atividades de uma turma de pré-primário (formada por crianças com idades entre 6 e 7 anos), numa frequência de uma vez por semana. Em decorrência dos objetivos do trabalho em que se inseriu a pesquisa, não houve seleção de atividades específicas a serem registradas, acompanhando-se o cotidiano de trabalho o mais proximamente possível dentro do que era realizado com as crianças no dia-a-dia. Dessa forma, o material total compõe-se de atividades diversas, e não só de jogos de faz-de-conta. Os episódios foram gravados em vídeo, e, posteriormente, transcritos para análises qualitativas. Para este relato serão focalizadas apenas algumas das situações em que aparece o jogo de faz-de-conta.

Com base no material empírico pode-se configurar, como característica básica do trabalho pedagógico, um investimento bastante pequeno na atividade de faz-de-conta: durante o período de pesquisa, a professora propôs apenas uma vez esse tipo de jogo; por outro lado, investiu sistematicamente em atividades de leitura-escrita, raciocínio lógico-matemático, operações de discriminação (cor, tamanho, posição espacial etc.) e jogo de regras. Entretanto, o estudo sobre o lugar ocupado pelo jogo do faz-de-conta, pelas possibilidades de conhecimento e desenvolvimento que ele possibilita, não deve se limitar a um levantamento sobre quantas vezes a professora o propõe; é necessário analisar também *como* ela propõe

esse jogo, e *como* ocorrem suas mediações quando se aproxima de jogos desse tipo organizados pelas crianças. Os seis episódios apresentados a seguir foram condensados, procurando-se destacar os trechos mais relevantes para esta discussão.

Episódio 1

O único jogo de faz-de-conta proposto pela professora ocorreu da seguinte forma: a professora sugere que brinquem de “índio”. A estrutura do jogo, orientada por ela, é a seguinte: todos são “índios” que vão “beber água” numa determinada “fonte” (gangorra); essa ação simbólica deve ser realizada seguindo uma ordem: a professora vai dizendo as letras do alfabetário, em ordem alfabética, e as crianças ficam sentadas; quando identificam a letra inicial de seu nome, levantam-se e vão “beber água”; depois, voltam a se sentar. No decorrer do jogo, a professora sugere, rapidamente, espaços imaginários: “riozinho”, “lagoa”, em relação a porções do tanque de areia. Outras ações lúdicas que as crianças tomam a iniciativa de acrescentar à estrutura da brincadeira são tratadas de três formas diferentes pela professora: reconhece-as, embora rapidamente retome a organização inicial do jogo (prof^a: “Aproveitou, já lavou o rosto, agora vão sentar os indiozinhos.”); em outra ocasião, ela atua no sentido de não permitir que as ações substitutivas se desenvolvam (prof^a: “Depois você brinca de tomar banho.”) e, algumas vezes, ignora-as (quando uma criança faz gestos de lavar o cabelo e o rosto).

Episódio 2

Ana³ mostra para a professora uma “mamadeira” feita com um pote de iogurte e massinha, que compõe o bico, e três “botões”. Indica cada um dos botões, dizendo que, quando “apertados”, produzem leites de sabores diferentes (leite, morango e leite condensado). A cada apresentação que a criança faz sobre as possibilidades da “mamadeira”, a professora pergunta: “Leite quente ou leite frio? Quente ou frio?”; “O que que é quente que

3. Os nomes das crianças que participam dos episódios são fictícios.

você conhece? “Que que é quente? Alguma coisa que você conhece que é quente?”; “O que é doce que você conhece?”; “O que é salgado?”; “Sal é azedo? É azedo, sal?”, solicitando correção das respostas.

Episódio 3

Paula brinca com sua boneca como se fosse sua filha. Apresenta-a à professora, e diz para a boneca: “Agora você vai ficar um pouco com a tia”; esta comenta que a “filha” de Paula é linda; depois, faz perguntas às crianças, trabalhando com os conceitos de pouco/muito e pequeno/grande (referindo-se a características da boneca). A seguir, solicita a Paula que compare o seu tamanho (da criança) com o de alguns colegas da turma, e, finalmente, que organize uma fila, em ordem crescente de tamanho. A boneca fica abandonada sobre a mesa.

Episódio 4

Num jogo de ovo choco, a professora (que participa da brincadeira) investe em estabelecer regras. Num determinado momento, Paula levanta da roda, pega sua boneca e a faz seguir as regras do jogo.

Paula: *Quem não foi abaixa a cabeça.* (Sorri, falando com a boneca.)

Eli: *O nenê da Paula não foi.* (Fala, olhando para a professora e sorrindo.)

Prof^a: *Chiii....* (Pedindo silêncio; orienta Don para escolher Bruno.)

Seguem-se novas rodadas, em que algumas crianças aderem ao projeto de Paula de introduzir o “nenê” na brincadeira. Bruno coloca o saquinho (objeto que indica quem está sendo escolhido) atrás da boneca.

Prof^a: *Não, ela já foi; não vale, o nenê não vale.*

Paula: *Vale.*

Prof^a: *Não vale. O nenê não corre.*

Paula: *Nenê... eu faço ela correr.* (Levanta a boneca e faz com ela gestos de correr.)

A professora orienta Bruno para escolher outra criança. Ocorrem mais quatro tentativas das crianças para inserir a boneca no jogo, todas ignoradas pela professora. Quando a última criança foi escolhida, Paula bate palmas.

Paula: *Agora o nenê!!*

Prof^a: *Ela quer pôr no nenê, então, nós vamos pôr no nenê, vai.*

Episódio 5

No mesmo jogo de ovo choco, Bruno, que está no centro da roda, “chocando”, resolve levar adiante essa ação simbólica; pega sua bota, coloca-a no centro da roda e fica de cócoras em cima dela, fazendo de conta que é galinha, e que a bota é um ovo; dirige-se à professora, chamando sua atenção para o faz-de-conta.

Prof^a: (dirigindo-se a Bruno) *Senta. Ô Bruno, você machuca o bumbum.* (Bruno coloca a bota deitada no chão e senta em cima.)

Prof^a: *Se você pegou a bota, põe no pé, então. Você vai estragar a bota.*

Bruno: *Eu já choquei, eu já choquei.* (Aponta para a bota, sorrindo.)

Prof^a: *Senta.* (Faz gestos para Bruno se sentar.)

Bruno pega a bota e coloca nos pés, desistindo do faz-de-conta.

Episódio 6

A professora passa perto de uma brincadeira de casinha, que inclui papéis de pai, bebês, mãe, empregada e um coioote. É informada pelas crianças sobre a temática e sobre os papéis do jogo, e diz: “Coioote? Pode ter um coioote na casa?”, manifestando estranhamento. A seguir, volta a dirigir-se para outras crianças, que fazem atividades de escrita.

Algumas considerações sobre o trabalho pedagógico

A teoria histórico-cultural oferece indicadores suficientes de que o jogo do faz-de-conta, estruturado pelo real e pelo imaginário, permite à criança conhecer e apropriar-se da sua realidade, integrar-se a ela e, ao mesmo tempo, construir/projetar novas realidades. Oferece, ainda, material necessário para entendermos que essas possibilidades não se efetuam de maneira automática: originam-se e dependem das condições concretas em que os sujeitos estão inseridos.

Com base nisso, pensamos que o material empírico apresentado possibilita a discussão de algumas questões importantes, que nos ajudam a refletir sobre o tratamento que se dá ao faz-de-conta e sobre o lugar que, então, essa atividade pode ocupar no processo de desenvolvimento dos sujeitos. Em primeiro lugar, gostaríamos de observar que a atuação da professora ocorre no sentido reverso do indicado (pela teoria) como desenvolvimento desse tipo de jogo: opera-se, pela direção que imprime ao jogo de índio, um deslocamento da importância do papel, das relações entre os papéis e da temática para um lugar secundário; sobressai a ação e a definição de *uma* ação simbólica (beber água), em um espectro que as crianças percebem como mais diversificado e complexo; ocupam posição central na atividade uma regra condicional e a aquisição de determinados conhecimentos (ordem alfabética e letra inicial dos nomes). Nesse episódio, a professora não ocupa espaços de desenvolvimento proximal em relação à atividade em si: não atua provocando a emergência de novas competências; ao contrário, atua e exige atuações de modos estruturalmente mais simples do que as crianças propõem, centralizando seus investimentos em competências já consolidadas (no que se refere à capacidade de brincar de faz-de-conta).

Essa forma de atuação pode estar revelando que o desenvolvimento da capacidade de fazer de conta, de imaginar, não é prioritário no contexto pedagógico. Pudemos ver, nesse mesmo sentido, que, entre os movimentos de adesão e transgressão do real, constitutivos do faz-de-conta, a professora opta, sistematicamente, por investir no primeiro. Essa tendência das mediações da professora permanece como característica comum aos seis episódios escolhidos para análise.

Os “índios” e suas ações simbólicas ocupam espaço bem menos importante do que a ordem alfabética e as iniciais dos nomes (obviamente, o nome real das crianças e não nomes fictícios de índios imaginados, por exemplo). Na situação 2, a “mamadeira”, embora aceita como tal, é somente uma referência para se falar sobre classificações de alimentos. A “filha” de Paula volta a ser boneca nas mãos da professora e, como tal, tem algumas características e propriedades concretas que são objeto de análise; o mesmo se refere a Paula, que não é “mãe”, e sim Paula, que ocupa um lugar específico na realidade da turma, e cujos atributos reais (tamanho, no caso) é que são apontados para o olhar de todos; a boneca e a “mamadeira” desempenham função de suporte para o desenvolvimento de interlocuções que se orientam para comparações e discriminações.

A atuação da professora se organiza, portanto, com objetivo de apresentar e tornar disponíveis para as crianças formas culturalmente prestigiadas de representação do real e de suas possíveis categorizações segundo propriedades relacionais (quente-frio, grande-pequeno) ou segundo recortes de tópicos instrucionais (alfabetário, iniciais dos nomes etc.). Para esse objetivo, investe na correção das respostas e das ações: de Paula para formar a fila ascendente; de Ana para indicar sabores; das crianças para identificar as letras iniciais de seus nomes. Nessas atividades, não vale inventar: as ações têm de se submeter ao que já está definido como certo e errado. Portanto, o real apresentado para as crianças é um real estável, cujas propriedades podem ser sistematicamente agrupadas segundo padrões bem definidos; não é um real transformável, sujeito a rupturas e reorganizações imaginárias. O apelo da professora é na direção da realidade, e, por isso, as ações substitutivas, os papéis, as temáticas e os objetos simbólicos são, por suas mediações, recentrados no real.

A mesma tendência de investimento no real pode ser observada nos episódios extraídos do jogo de ovo choco. Nesses dois casos, o confronto entre a perspectiva das crianças e a da professora parece ser mais frontal. A iniciativa de Paula em inserir seu “nenê” no jogo, apoiada por algumas crianças, é ora ignorada ora censurada pela

professora. As tentativas de impedimento do faz-de-conta se realizam, justamente, com a professora apontando para a realidade, e desconsiderando as possibilidades do imaginário (“O nenê não corre”), ao passo que Paula procura contornar esses limites, por meio do faz-de-conta (“Nenê... eu faço ela correr”). Finalmente, a professora cede e permite que a boneca e as ações simbólicas sejam incorporadas ao jogo de regras, não sem antes marcar que, do seu ponto de vista, trata-se de um desejo exclusivo de Paula, e uma *concessão* dentro do jogo, dada pela insistência das crianças. No caso de Bruno, ressurgem o mesmo confronto: ele procura assumir um papel simbólico, inspirado pelo próprio nome do jogo, atribuir um novo significado a um objeto (a bota, no lugar de ovo) e desempenhar ações simbólicas generalizadas. A professora investe em sentido contrário, trata a bota como bota, Bruno como Bruno, aponta suas características de objeto e pessoa reais e descaracteriza as ações e os papéis substitutivos. Bruno tenta negociar a inserção do faz-de-conta, colocando a bota numa posição que (pensa) pode agradar e satisfazer à professora; sua tentativa não surte efeito; mais uma vez há a saliência do real e, então, a criança desiste.

Finalmente, em relação ao último fragmento de jogo, o episódio 6, a professora indica que existe uma expectativa em relação a que papéis devem compor uma temática de “casinha”, e que aquilo que sai fora dos parâmetros habituais, ou seja, a projeção de algo que não retrate exatamente o real, causa, no mínimo, estranhamento.

Assim, embora de um certo modo haja indicações para as crianças de que o faz-de-conta é uma atividade permitida (a professora propõe um jogo, aceita a mamadeira imaginada, concorda em nomear a boneca como “filha” etc.) e o imaginário coexista, num certo sentido, com o desenvolvimento de processos instrucionais, o faz-de-conta e, em especial, o imaginário nele contido ocupam, quando muito, um lugar periférico nesse contexto pedagógico. Na maior parte das vezes, a professora encaminha as interlocuções para a realidade, apesar de contextualizadas, nesses casos, por atividades de faz-de-conta; imprime, assim, algumas marcas e elimina as possibilidades de outros discursos. Como diz Orlandi (1993), uma das

formas de fazer calar (e, portanto, de proibir) constitui-se, por mais paradoxal que possa parecer, pelo fazer falar sobre outras coisas, de outros modos; dessa forma, o que se recorta como tema da interlocução elimina inevitavelmente outros recortes possíveis. Nas condições educacionais analisadas, o discurso imaginário do faz-de-conta, e mesmo o discurso sobre o faz-de-conta, é censurado, embora de forma nem sempre explícita e talvez não intencional.

É evidente que a concepção que a professora construiu sobre essa atividade e esse processo psicológico não é uma elaboração particular sua, e que suas mediações não se baseiam exclusivamente em projetos pedagógicos pessoais, isolados de um contexto mais amplo, da sua sociedade e da sua cultura. O mesmo panorama de ausência de investimentos em relação ao jogo, didatização das atividades e indicação de maior prestígio das atividades instrucionais no contexto da pré-escola também foi encontrado, por exemplo, em estudo de campo desenvolvido por França (1990).

As concepções da professora devem ser tomadas como construções histórico-culturais, com base nas quais se pode ouvir outras vozes que participam de sua formação. Como diz Brasil (1988), “a escola está inserida no contexto mais amplo cujas leis nela estão representadas” (p. 129). A professora, na sala de aula, organiza suas inserções e suas mediações pedagógicas apresentando um modelo de conhecimento que, em geral, tem como referência as diretrizes que sua cultura oferece sobre seu papel e sobre que sujeito se deseja que ela constitua; e, na cultura escolar, o jogo de faz-de-conta e o imaginário não têm sido os caminhos mais prestigiados. De maneira geral, parece não interessar o que, e de que forma, a criança pode ser capaz de projetar de novo, e sim o que é capaz de reproduzir. O saber escolar exige, em geral, processos psicológicos específicos, na linha oposta à da criação. Talvez também por isso, sistematicamente, a professora trate o jogo de faz-de-conta e os objetos lúdicos, recentrando seus significados, agora sobre as finalidades educativas usuais, como primados do saber. Assume como seu o projeto de sua cultura para os sujeitos que nela vão sendo constituídos, e ocupa espaços que refletem, em grande medida, o que se espera dela como co-autora da história das crianças com quem trabalha. Assim, “o

homem que percebe e pensa o mundo como ser sócio-histórico está, ao mesmo tempo, armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade” (Leontiev, *apud* Vygotsky 1989, p. 94).

Mesmo considerando que o projeto escolar de nossa cultura privilegiasse o imaginário, algumas questões permaneceriam abertas. De fato, definir os modos de participação do adulto no jogo de faz-de-conta, que favorecessem *também* o desenvolvimento da imaginação, do processo de distanciamento e transgressão da realidade, é uma tarefa bastante difícil. Parece que, até o momento, dispomos mais de afirmações gerais, no sentido da importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil e da relevância de que se garanta um espaço para que ela aconteça no cotidiano da pré-escola. Quanto ao que se refere ao papel do professor, ainda sabemos pouco sobre o que, como e quando deve intervir no jogo das crianças, de forma a contribuir para avanços em sua capacidade imaginativa. Principalmente quando se tem uma dupla preocupação: em primeiro lugar, a importância de não descaracterizar a atividade de faz-de-conta, aderindo a ela elementos que terminam por transfigurá-la; e, em segundo lugar, não prescrever um excesso de ingerência do adulto no desenvolvimento infantil, procurando um equilíbrio entre a intervenção necessária (o que deve ser de autoria do professor) e o afastamento necessário (o que é importante que seja de autoria das próprias crianças).

O real e o imaginário na teoria: Algumas questões

No que se refere à questão de privilegiar alguns aspectos do faz-de-conta em detrimento de outros, podemos levantar algumas indagações também no âmbito da teoria. Mesmo na perspectiva histórico-cultural, os estudos empíricos, os aprofundamentos e os desdobramentos teóricos representam um investimento maior em análises que privilegiam um dos pólos desses dois movimentos; exatamente a trajetória a partir da qual a realidade se faz mais

presente no jogo de faz-de-conta e o comportamento infantil se torna mais submetido ao real e a suas regras.

A possibilidade de transformação do real, pela construção imaginária, é mais fortemente apontada por Vygotsky (1987) em seu trabalho *La imaginación y el arte en la infancia*. Em contrapartida, nos capítulos em que aborda o brincar, no livro *Formação social da mente* (Vygotsky 1988), bem como nos trabalhos desenvolvidos por Leontiev e Elkonin, prevalecem análises que enfatizam como, no faz-de-conta, a criança se aproxima cada vez mais da realidade, com base no aumento de exigência de verossimilhança.

Desse modo, nos esforços de investigação inspirados nesses teóricos, notamos um investimento menor em estudos que sublinhem também o movimento contrário, que faz do jogo um processo caracterizado *também* por um aumento progressivo de descolamento e de independência em relação a esse mesmo real. Ou seja, o desenvolvimento da capacidade da criança de operar com base em uma independência cada vez maior em relação à realidade, de produzir algo diferente e, de alguma forma, não se submeter totalmente ao que já está dado acaba sendo insinuado no corpo teórico, mas não explorado de forma mais completa nas análises e na busca de compreensão do faz-de-conta.

Apontar para como se organiza essa atividade, infiltrada largamente pela realidade e enraizada nela, é um trabalho de contribuição inquestionável para a psicologia; entretanto, esse esforço não pode esmaecer o fato de essa realidade poder ser analisada de múltiplas maneiras, inclusive por sua complexidade, e o fato de que, na construção de um jogo, de uma ação, de um objeto substitutivo, de um papel, de uma temática existirem diversas possibilidades, dentre as quais a criança seleciona algumas, utilizando, portanto, um crivo misto, em que o coletivo e o particular se entrelaçam. Ao selecionar, ao representar e ao estar desobrigada de reproduzir literalmente o que representa, ela pode produzir uma nova síntese sobre o que já existe, e pode também projetar o novo, aquilo que ainda não está dado.

A ênfase nas análises de participação do real e das regras no faz-de-conta é, ainda, encontrada no que a teoria aponta como ativi-

dades permitidas e/ou facilitadas por essa atividade. Há um destaque teórico para as relações entre o jogo de faz-de-conta, o jogo de regras e a atividade instrucional. Por outro lado, Leontiev (1989) indica que o jogo de faz-de-conta favorece a origem de jogos dramáticos e de fantasia; dedica, entretanto, poucas palavras a essas outras linhas de desenvolvimento no corpo de seus trabalhos (dentre os acessíveis a nós). Essas outras dimensões do brincar poderiam, de nossa perspectiva, ser mais exploradas por novos estudos e pesquisas empíricas, de tal forma que fosse possível evidenciar ainda mais o impacto e a importância do faz-de-conta na construção das possibilidades humanas.

Parece-nos que um dos caminhos para superar essa tendência está no destaque da linguagem como participante fundamental dos dois movimentos constitutivos do faz-de-conta: adesão e distanciamento do real. Nesse sentido, as reflexões e pesquisas sobre a participação da palavra, as modificações de sua inserção nas relações entre objetos e ações podem se configurar como uma alternativa promissora para a superação dessas questões (como é indicado, por exemplo, por Rocha e Góes 1993).

A linguagem deve participar da alternância que se observa nos jogos mais evoluídos, em que representações mais detalhadas, exigentes e semelhantes ao real convivem com o aumento da capacidade da criança de prescindir (o que não era possível em etapas anteriores do desenvolvimento lúdico) da presença concreta de objetos (reais ou substitutos), de dispensar a execução de algumas ações (inclusive substitutivas) sem ferir o jogo em sua viabilidade.

É pela palavra que a criança garante a participação de objetos, sem o suporte de elementos substitutivos, e a inclusão de protagonistas, sem a incorporação de papéis por parceiros presentes. Por exemplo, a criança pode dizer, no faz-de-conta, que vai “pegar um bolo na cozinha”; e, sem sair da “cena”, sem utilizar qualquer objeto que represente o bolo, imagina e *diz* que o tem nas mãos. Assim, a linguagem garante que os objetos “pivôs” (algo que represente o bolo) e ações “pivôs” (levantar, andar um pouco, retornar etc.), necessários em suas formas iniciais, tornem-se dispensáveis. Libertando-se

numa dimensão mais abrangente do perceptível-sensível, a partir de uma certa etapa, a criança pode criar sem se prender àquilo de que dispõe concretamente para imaginar, e sem precisar realizar ações, mesmo que substitutivas, que imprimam certa estruturação ao jogo. Opera-se, então, uma nova emancipação, para a qual o papel desempenhado pela palavra é imprescindível.

São exatamente essas características funcionais e estruturais que fazem do jogo de faz-de-conta uma atividade fundamental na constituição dos sujeitos. Essa atividade favorece a emergência e o desenvolvimento de vários processos psicológicos interdependentes: a modificação das relações entre o campo perceptual e o comportamento da criança, a sua inserção na dimensão simbólica, capacitando-a para a aquisição de formas de representação do mundo, o favorecimento do comportamento voluntário, lançando as bases para o jogo de regras e para a atividade instrucional e, de igual importância, a origem da capacidade imaginativa.

Considerando o pensamento de Vygotsky, a exploração do caráter semiótico dessa atividade se faz necessária, de nosso ponto de vista. Tal perspectiva é importante principalmente se estamos considerando um sistema teórico que se preocupa em identificar, constantemente, a importância central da linguagem, alicerçando seus conceitos fundamentais na tese de mediação semiótica, no interior da qual o envolvimento da palavra emerge como condição necessária para a constituição de sujeitos. Embora alguns estudos já apontem a relevância de considerar a linguagem ao analisar o jogo de faz-de-conta (como em Oliveira 1992), pensamos que outras pesquisas podem trazer novas contribuições. Por esse caminho, acentuam-se as possibilidades de estudo do movimento de transgressão/distanciamento do real, implicado no funcionamento imaginário do faz-de-conta. De uma compreensão maior desse processo podem resultar indicadores adicionais de análise do brincar na esfera da teoria, e novos elementos para a discussão de caminhos que favoreçam o desenvolvimento dessa atividade no contexto educacional.

Bibliografia

- BRASIL, C.N.V. (1988) *O jogo e a constituição do sujeito na dialética social*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- ELKONIN, D.B. (1984) *Psicología del juego*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- FRANÇA, G.W. (1990) *Tia, me deixa brincar: O espaço do jogo na educação pré-escolar*. PUC/São Paulo, Dissertação de mestrado.
- KRAMER, S. (1993) *Por entre as pedras: Arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática.
- LEONTIEV, A. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- _____. (1989) "Os princípios da brincadeira pré-escolar". In: L.S. Vygotsky; A.R. Luria e A.N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora.
- LIUBLINSKAIA, A.A. (1973) *O desenvolvimento do psiquismo da criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- OLIVEIRA, Z. et al. (1992) *Interações criança-criança e a função da brincadeira no desenvolvimento. Creches: Crianças, faz-de-conta e cia*. Petrópolis: Vozes.
- ORLANDI, E.P. (1993) *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. Campinas: Unicamp.
- ROCHA, M.S.P.M.L. e GÓES, M.C.R. (1993) "Explorações sobre o desenvolvimento da operação com signos na atividade lúdica: Relações entre o imaginário e o real". Trabalho apresentado na XXIII Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto.
- VYGOTSKY, L.S. (1987) *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispánicas.
- _____. (1988) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WERTSCH, J.V. (1988) *El método de Vygotsky. Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

VÍDEO, ESCRITA, LEITURAS, RECORDAÇÕES: CULTURA E MEMÓRIA NA SALA DE AULA

Elizabeth dos Santos Braga

Trabalhos desenvolvidos na área da psicologia e das neurociências têm tratado a memória como um atributo próprio ao indivíduo e a recordação como um processo puramente interno, no qual o material armazenado pode ser trazido à consciência.

Em geral, as estratégias apontadas pelas neurociências para entender a memória giram em torno do estudo da biologia molecular e celular, da plasticidade de neurônios individuais e de suas sinapses e do estudo de questões relativas à organização da memória no cérebro (Squire 1986). A neuropsicologia tenta correlacionar os níveis comportamental, neuronal, suborgânico, celular e molecular (Duday 1989/1991) entre si. No entanto, quando se analisa o comportamento, trata-se do comportamento do indivíduo e o que se buscam são as causas anatômicas, celulares e moleculares do fenômeno. Constata-se uma forte *tendência biologizante* permeando essas análises.

Essa tendência subjaz mesmo aos estudos da psicologia, tanto aos que seguiram a mesma linha dos clássicos de Ebbinghaus, e que consideram a memória uma capacidade sujeita a leis universais, quanto aos trabalhos que avançam com relação à análise do aspecto cognitivo, como o de Piaget e de Inhelder (1979), que subordinam a evolução da atividade mnemônica à construção das estruturas operatórias; construção essa, biológica, uma vez que é fruto do processo de equilíbrio.

Ainda que o nível comportamental seja levado em conta, ele é considerado como repercussão do funcionamento cerebral ou cognitivo, restrito, portanto, ao domínio individual. O *nível cultural*, que ultrapassa a abordagem meramente biológica, não aparece nas análises. Em muitos modelos explicativos, o meio apenas fornece “eventos” a serem representados, material a ser armazenado. Embora muitas abordagens, tanto na psicologia quanto nas neurociências, não neguem a importância dos fatores sociais, deixam-nos de lado ao formularem suas questões.

Considerando a vida do homem em sociedade como fator determinante no seu funcionamento cerebral, o nível cultural torna-se imprescindível nas análises. A tendência biologizante dos estudos da memória humana, segundo esse ponto de vista, não deixa espaço para a compreensão do nosso psiquismo como culturalmente constituído.

A dimensão social da memória

Nosso trabalho tematiza autores do início do século, na psicologia e na sociologia, que questionam esse enfoque reducionista da memória como capacidade estritamente individual e da recordação como processo puramente biológico.

Nas décadas de 1920 e 1930, na psicologia, Bartlett analisou, com base em dados experimentais, os determinantes sociais e institucionais da recordação humana. Bartlett (1977) critica a psicologia das faculdades mentais e relaciona a recordação às funções psíqui-

cas da percepção, do reconhecimento, da imaginação e do “pensamento construtivo”. Ele questiona a idéia da recordação como reexcitação de traços mnemônicos “fixos, sem vida, fragmentados” ou como reprodução pura de eventos individuais. O autor afirma que o processo é de *reconstrução*, em função dos interesses do presente e ligado às atividades práticas da vida cotidiana. Ainda que, mais tarde, ele tenha passado a focalizar o aspecto interno da recordação, restrito às condições do laboratório experimental, destacamos sua contribuição no sentido de haver iniciado o estudo desse processo vinculado à análise do contexto, redimensionando a questão da memória na psicologia.

Ainda na primeira metade do século, os estudos de Halbwachs, da Escola Sociológica Francesa, relevaram a natureza grupal, social, institucional, de reconstrução da memória, repercutindo na psicologia social. Segundo Halbwachs (1990), tanto a recordação quanto o esquecimento dependem das reorganizações e dos engajamentos nos grupos sociais. O caráter único do pensamento individual forma-se no encontro de várias correntes de pensamento coletivo que se cruzam em nós. Nesse sentido, as nossas memórias individuais nunca são independentes. Elas são pontos de vista da *memória coletiva*. Os pensamentos, as preocupações, os interesses e as lembranças se reconstroem/são reconstruídos de acordo com o lugar que o indivíduo ocupa na dinâmica social.

Destacamos, em meio a essas contribuições, a da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano do Grupo Soviético e de seus seguidores. Eles questionam a noção de memória humana como capacidade mental preexistente, concebendo-a como *elaborada na esfera social*, emergente nos processos de significação. Essa noção, ao mesmo tempo, desdobra e constitui as idéias que a perspectiva histórico-cultural compartilha acerca da gênese da consciência.

Essa abordagem, bem como as de Bartlett e Halbwachs, vê a cultura como constitutiva do fenômeno mnemônico humano. O que distingue a perspectiva histórico-cultural dos estudos mencionados é a *centralidade do signo* na constituição do psiquismo.

Em seus estudos, iniciados na década de 1920, os autores focalizam a origem social e a estrutura mediada do processo mnemônico. Leontiev e outros (*apud* Vygotsky 1991) realizaram experimentos com crianças de diversas idades e com adultos, enfocando a relação entre os signos e o ato de lembrar, ou seja, a mediação simbólica e quando e como ela ocorre. As conclusões desses experimentos constituíram a base empírica do pensamento de Vygotsky sobre o desenvolvimento da memória humana.

Neste final de século esboça-se uma tendência com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural e das idéias de Bartlett e Halbwachs, na direção de uma visão da recordação, da memorização e do esquecimento como trabalhos/processos construídos culturalmente, em termos de seu conteúdo e de sua estrutura.¹

Nessa mesma perspectiva teórica realizamos um trabalho que discute a questão da memória no âmbito da dinâmica interativa que ocorre em um espaço pedagógico. Esse estudo envolve uma pesquisa de campo que consta de gravações em vídeo, durante um ano e meio, em uma turma de pré-escola da rede municipal de Campinas. Assumindo como ponto de referência a perspectiva histórico-cultural, nossas indagações sobre o funcionamento mnemônico foram se ampliando diante de acontecimentos e atividades escolares que constituíram episódios e tentativas de análises. Nossas análises procuram identificar e caracterizar modos e momentos de interferência/influência do outro na constituição da memória. Em virtude de nossa intenção de olhar os detalhes e os meandros desse movimento, foram se configurando como procedimentos metodológicos a microetnografia² e a análise microgenética,³ ambos enfatizando a análise do processo.

1. E.g. Middleton; Edwards *et al.* (orgs.) (1992); Bosi (1987).

2. Concentra-se na análise detalhada do registro (gravador ou vídeo) da interação. Há uma delimitação de "pedaços" que se quer analisar, que são "todos" com estruturas e regras próprias e que trazem à luz questões mais amplas (Heath 1982).

3. Segundo Wertsch e Hickmann (1987), esse procedimento foi introduzido por Vygotsky (embora ele não tenha usado esse termo especificamente) e tem sido utilizado por muitos autores da perspectiva histórico-cultural. Os princípios metodológicos traçados por Vygotsky (1991) privilegiam a gênese, as relações dinâmicas e os processos de transformação.

O processo para o qual se dirige o nosso olhar é o da apropriação das formas culturais de interação que caracterizam a memória humana. O nosso trabalho se fundamenta nas noções de que a consciência é culturalmente elaborada e de que a memória do homem, portanto, só se configura no movimento discursivo e coletivo, por sua natureza cultural e simbólica (Vygotsky 1989, 1991; Leontiev 1978; Luria 1992a). Além dos estudos do Grupo Soviético, incorporamos às nossas análises idéias de Halbwachs (1990) e Bartlett (1977), que também atribuem um caráter social e cultural à memória humana. Essas teorias vão iluminando/sendo iluminadas pelas situações da sala de aula. E questões emergem...

Quais as condições da elaboração de lembranças no contexto da sala de aula? De que forma as crianças e a professora participam desse processo? Como o movimento discursivo/coletivo interfere, marca, (trans)forma o processo de recordação? Nesse jogo, como se configuram as lembranças individuais?

Pistas na elaboração grupal: Um episódio

No presente estudo destacamos do nosso material gravado em vídeo, um momento em que analisamos esse interpenetrar da memória do grupo e das lembranças de cada sujeito.

Depois de quatro meses do término das gravações semanais, estávamos em uma situação planejada junto com a professora da classe, em que as crianças eram filmadas assistindo trechos de fitas dos anos de 1991 (maternal), 1992 (infantil) e 1993 (pré) e, depois, desenhavam e/ou escreviam algo de que se lembravam.

A data da filmagem é 1/12/93. As crianças estão sentadas no chão, assistindo partes da fita gravada um ano antes (19/11/92), quando elas haviam conversado, na roda, sobre o que queriam ganhar no Natal e, depois, sentadas, umas no chão, outras na mesinha, elas escreviam cartas para o Papai Noel.

Após um ano, então, a professora, sentada ao lado do vídeo, procura trechos em que as crianças estejam escrevendo suas cartas. Em um desses trechos, que deu origem ao nosso episódio, aparece o aluno Wil. mostrando sua carta.

Episódio 1⁴

Data: 1/12/93

Duração: 9:40:35 a 9:41:58

A professora está procurando na fita de 1992 mais momentos em que as crianças estejam escrevendo cartas ao Papai Noel.

1. Prof^a: (...) *Mais alguém que esteja escrevendo, porque a Sr. cansou. / Ah! Aqui, oh, quem escreveu!?* * O Wil.!

Adiantando a fita e parando na cena em que Wil. está escrevendo sua carta.

2. Prof^a: *O Wil.!*

A professora pára a fita nessa cena.

3. Crs.: *O Wil.!*
4. Prof^a: *Vamos ver o que que o Wil. escreveu?*

Voltando a fita.

5. Crs.: (vozes)
6. Prof^a: *Ah, lá, oh!*

No vídeo, Wil. mostra o papel em que escreve, apontando o escrito. (A imagem não está bem focada.)

7. Cr.: (...)
8. Prof^a: *Não deu pra ler, Wil.!*...
9. Crs.: * (vozes)
10. Joa.: * (...) *Ti-jo-lo!*

4. Os nomes dos sujeitos envolvidos na interação estão abreviados; as abreviaturas "Cr." e "Crs." representam, respectivamente, "criança" e "crianças" (a abreviatura "Cr." é usada quando não se identifica o nome da criança). As falas inaudíveis são representadas por "(...)" e a expressão "vozes" refere-se a um grupo de crianças falando ao mesmo tempo. As pausas são indicadas por barras e as falas simultâneas são marcadas por um asterisco.

A professora, olhando para ela.

11. Prof^a: *Tijolo? / A Joa. falou que cê pediu um tijolo de Natal. É isso mesmo? Cê pediu um tijolo?*

Olhando para Wil. Muitas crianças riem. Ele também parece rir.

12. Crs.: (risos) *
13. Prof^a: * *Cê devia ter posto o papel mais na frente, porque, olha, nós não vamos conseguir entender o que que cê pediu.*

Voltando a fita.

14. Cr.: *Quem ganhou um tijolo?*
15. Crs.: *O Wil.!*
16. Prof^a: *Você lembra o que que cê pediu * de Natal, Wil.?*
17. Lai.: * *Não tinha dinheiro pra construir na sua casa?!*
18. Crs.: (vozes)

A professora pára a fita num ponto.

19. Joa.: *É um tijolo.*
20. Prof^a: *Oh! / Vamo ficar quietinho... Ah, lá. Oh!*

Apontando na tela.

21. Joa.: * *Tijolo, oh! Olha se não é tijolo?*

Apontando para a tela.

22. Cr.: * (...)

A professora está olhando para a tela, onde aparece o papel de Wil.

23. Prof^a: *Tijolo?*
- Olhando para Wil., como quem acha estranho.
24. Crs.: (vozes)
25. Cr.: *Tatu!*
26. Prof^a: *Foi, cê * lembra que que cê pediu...*

Olhando para a criança que falou "tatu" e depois para Wil. e novamente para a outra criança.

27. Fer.: * *Tijolo!*
28. Cr.: *Tatu!*
29. Prof^a: *Um tatu? Cê pediu um tatu?*

Olhando para a criança que falou, depois para Wil., rindo. Parece estar achando estranho. Fer. e outras crianças olham também para ele.

30. Cr.: *Ah, tatu!* (...)

Wil. parece embaraçado, mexendo na blusa.

31. Cr.: * (...)

32. Prof^a: * *Cê não lembra?*

Wil. balança negativamente a cabeça.

33. Crs.: (vozes)

Comentando o pedido de Wil.

Com sua fala (turno 1), a professora tenta manter o foco da atenção das crianças no que aparece na tela. O lugar do escritor havia sido ocupado pela Sír. Depois, Wil. passa a ocupar esse lugar na tela e a captar a atenção coletiva do grupo (turnos 2 e 3).

Os gestos da professora (de parar e voltar a fita) e suas palavras (turnos 4 e 6) vão circunscrevendo o foco em torno da palavra escrita.

Wil. aparece mostrando o papel. O fato de ele ter mostrado o escrito à pesquisadora no momento da filmagem faz parecer que, agora, ele mostra à turma. A imagem do vídeo se aproxima, tanto que, ao falar com o *Wil. da sala* (turno 8), a professora parece querer falar com o *Wil. do vídeo*.

A partir da leitura de uma aluna (turno 10) instaura-se um movimento com muitas falas e gestos que parecem confundir Wil.

Inicialmente, a professora fala “escreveu”, referindo-se ao que está vendo no vídeo (turnos 1 e 4). Depois da leitura da aluna, o “escreveu” transforma-se em “pediu” (turno 11) na fala da professora.

Pelo registro gravado em vídeo desse episódio, quase um ano antes, observamos que o pedido de Wil. na roda havia sido bicicleta. Mas ele não escreveu “bicicleta” porque não sabia como escrever essa palavra. As crianças escreviam o que conseguiam; algumas desenha-

vam. O escrito nem sempre correspondia ao pedido. Algumas solicitavam a ajuda de colegas, da professora ou da pesquisadora; outras copiavam palavras de cartazes ou outros escritos. O aluno Wil. copiou as palavras “tijolo”, “tatu” e outras do dicionário ilustrado montado pela professora e pela turma com colagens. Em uma segunda roda, ao ser questionado sobre o que havia escrito, ele respondeu que não sabia escrever.

Apesar de saber que muitas crianças, na época, não escreviam exatamente o que queriam, no momento presente, a própria professora parece misturar o ter escrito com o ter pedido.

Depois da fala da professora, o “pediu” transforma-se em “ganhou” para uma criança (turno 14).

A idéia de que o Wil. havia pedido tijolo e tatu como presentes de Natal vai sendo construída nessa interação. É uma construção grupal, com a participação de falas (palavras oralizadas), leituras, imagens (vídeo), escrita (palavras no papel, no vídeo). Ao mesmo tempo, por achar estranho o pedido ou por suspeitar que Wil. não pediria aquilo, a professora apela para a memória individual do aluno (turnos 11, 16, 26).

O escrever... o pedir... o ganhar... o lembrar... transformam-se os modos de dizer do grupo (turnos 4 a 16 — falas das crianças e da professora) e o que era só escrita vai se tornando pedido. Embora não pareça constituir uma lembrança individual de Wil., o pedido de “tijolo” e “tatu” no Natal vai se tornando uma idéia compartilhada e parece se incorporar à memória coletiva do grupo.

Fazem parte desse movimento de construção coletiva as afirmações, as perguntas, os risos, os olhares, os estranhamentos. A aluna Lai. (turno 17) já tenta dar uma explicação para um pedido tão estranho, buscando um sentido para ele; já não é questionado se ele pediu ou não, mas por que pediu. A fala da aluna é simultânea a uma parte da pergunta da professora: “Você lembra o que que cê pediu de Natal, Wil.?” Assim, os questionamentos da professora (turnos 11, 16, 29, 32) diante da estranheza dos pedidos e do silêncio de Wil. também participam da construção social do pedido.

Num outro momento do mesmo trecho mostrado às crianças, apenas alguns minutos antes do nosso episódio, o aluno Fáb. pede, na roda, três carrinhos de controle remoto. A professora pergunta ao Fáb., na sala, vendo a fita:

Prof^a: *Você ganhou três carrinhos de controle remoto? / Você ganhou mesmo ou só pediu?*
Enfatizando “três” e “mesmo”.

A professora faz um questionamento, marcando a diferença entre o ter pedido e o ter ganhado. No caso do Wil., o equivalente seria: “Você pediu mesmo ou só escreveu?”

No turno 16 e depois, no turno 26, a professora parece dar-se conta de que está no momento presente: de “pedir” passa a falar “lembrar”. O verbo lembrar faz referência explícita ao passado, num apelo à memória sem o vídeo. Apelando para a memória individual do aluno ou buscando a resposta correspondente ao seu real pedido, a professora volta a dizer “pediu” (turno 29) diante de um novo elemento estranho — “tatu” — incorporado ao pedido por meio de uma nova leitura.

As palavras, os modos de dizer, de olhar, de lembrar desse grupo nos remetem à noção introduzida por Vygotsky de *memória mediada*. Ao assumir essa forma de dizer e olhar a memória, assumimos também que a sua elaboração ocorre simultaneamente no âmbito social e individual, na esfera pública e na esfera privada.

Vygotsky: Mediação e memória

Vygotsky (1991) fala de dois tipos diferentes de memória entre os seres humanos: “memória natural” ou “memória elementar” e “memória indireta” ou “memória mediada”. O primeiro tipo “(...) caracteriza-se pela impressão não mediada de materiais, pela retenção das experiências reais como a base dos traços mnemônicos (...)” (*id., ibid.*, p. 43). O segundo tipo

pressupõe a utilização de auxiliares mnemônicos que modificam a estrutura psicológica do processo e “(...) estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de *signos*” (*id., ibid.*, p. 44).

Na base dessa distinção há uma outra que permeia as formulações vygotskianas: a diferenciação entre “funções elementares” e “funções psicológicas superiores”.

O desenvolvimento das “funções psicológicas superiores” na criança faz com que as “funções elementares” se reestruturam ou mesmo deixem de existir, segundo Vygotsky (*op. cit.*). O autor explica o desenvolvimento das “funções superiores” pelo processo de “mediação”, que marca a atividade instrumental e signíca. A *mediação simbólica* transforma radicalmente as funções psíquicas, assim como a *mediação instrumental* amplia as atividades com os objetos. Essas duas formas de mediação, combinadas na atividade psíquica, segundo Vygotsky, constituem as funções psicológicas ou os comportamentos “superiores”. As “funções mentais superiores” formam um sistema de capacidades que se inter-relacionam, tais como o pensamento verbal, o discurso intelectual, a memória e a atenção voluntárias ou lógicas e a volição racional (Bakurst 1992).

Essa distinção proposta por Vygotsky (1991) entre “memória natural” e “memória mediada” (que, por sua vez, implica a distinção entre “funções elementares” e “funções superiores”) é polêmica e reflete a consideração de duas linhas do desenvolvimento, uma biológica e uma cultural.⁵ Cumpre salientar o que constitui, em nossa opinião, o ponto fundamental da formulação vygotskiana acerca do processo mnemônico: sua relação com o *processo de significação*. “A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos.” (Vygotsky, *op. cit.*, p. 58).

5. No posfácio de *A formação social da mente* (Vygotsky 1991), John-Steiner e Soubberman abordam essa questão. Os estudos de Góes (1991), Pino (1991), Smolka, Fontana e Laplane (1994) e Werisch (1988), entre outros, discutem a questão da cultura e do psiquismo humano em Vygotsky.

Uma noção proposta por Vygotsky (1991), que nos permite discutir a questão cultural *versus* natural e considerar a memória como função formada na sociedade, é a de que as funções psicológicas estão organizadas e combinadas em sistemas. Vygotsky considera que ao longo do desenvolvimento humano surgem sistemas psicológicos que englobam, em combinações e complexos, o que estamos acostumados a encarar como funções separadas. Parece-nos que essa idéia está ligada a de “funções psicológicas superiores” e também a redimensiona. Essa noção de “sistemas funcionais”⁶ refuta tanto a idéia de faculdades mentais quanto a idéia de funções psicológicas isoladas. Na opinião de Luria (1992b), a teoria vygotkiana sobre o desenvolvimento das funções psicológicas em crianças possibilitou a conclusão de que o papel de determinada região cerebral muda no decurso do desenvolvimento de cada indivíduo, na organização de um processo psicológico complexo.

John-Steiner e Souberman (1991) ressaltam a proposição de Luria de que os componentes e as relações dos quais fazem parte as chamadas “funções psicológicas” são formados no desenvolvimento de cada indivíduo e, portanto, dependem de suas experiências sociais. Nesse sentido, os sistemas funcionais do adulto se constituem a partir de suas experiências quando criança (diríamos, ao longo da vida), sendo plásticos e adaptativos.

Em alguns de seus experimentos, Luria (1992a) analisou a transição para as formas culturais de memória, observando como crianças que não freqüentavam a escola memorizavam figuras com a ajuda de objetos. Foi observado que as crianças só conseguiam usar os objetos que já tivessem adquirido um valor instrumental na sua vida, que lhes fossem familiares.

Nesse texto, ele aponta que a diferença entre a memória de uma criança que não freqüenta a escola e a de uma criança na idade escolar reside nas diferentes formas de uso da memória, uma vez que a

6. Luria (1992b) desenvolveu esse conceito do ponto de vista da neuropsicologia. Segundo ele, o termo “sistema funcional” foi introduzido e desenvolvido por P.K. Anokhin, por volta de 1935. Mas, alguns anos antes, o Grupo Soviético já vinha trabalhando com essa noção.

segunda criança dispõe de um grande número de “mecanismos” ou formas culturais de memorização, como a escrita, o sistema de numeração etc. Segundo o autor, essa criança não exercita meramente sua memória, ela se “rearma” com novos mecanismos e sistemas de memória que a transformam enormemente. Luria (*op. cit.*) considera, então, que criança e adulto memorizam de formas diferentes, uma vez que os adultos já têm uma vasta experiência no uso de objetos de forma instrumental e de sistemas simbólicos e dispõem de um amplo complexo de associações.

Com relação a essas diferenças, Vygotsky (1991) acrescenta que a memória de crianças mais velhas não só é diferente da memória de crianças mais novas, mas tem, também, um papel diferente na atividade cognitiva. Segundo ele, não muda só a memória, mas as “relações interfuncionais”. Assim, o autor sugere que, para as crianças muito pequenas, “pensar significa lembrar”, exemplificando com a resposta à pergunta “O que é uma avó?": “É um colo macio” — expressão das “impressões deixadas pela experiência” e não de uma estrutura lógica. As representações da criança baseiam-se, segundo o autor, em lembranças de exemplos concretos. Ou seja, o conteúdo do seu pensar é dependente da memória. Ao longo do desenvolvimento, principalmente na adolescência, haveria uma transformação. Vygotsky comenta que, para o adolescente, “lembrar significa pensar”. A memória do adolescente está “carregada de lógica”; o processo de lembrança equivale a encontrar relações lógicas e o de reconhecer, a descobrir o elemento exigido pela tarefa. Essa logicização, segundo o autor, é conseqüência da mudança em todas as funções cognitivas. E, de acordo com a abordagem histórico-cultural, essa transformação ocorre em virtude da crescente imersão na cultura e da apropriação de modos de produção e pensamento socialmente constituídos.

O que, para nós, é importante destacar relaciona-se à abordagem das formas complexas de atividade mental pelos autores soviéticos como sistemas funcionais, com um funcionamento dinâmico e como produto do desenvolvimento histórico. Segundo Bakhurst (1992), na perspectiva vygotkiana, a consciência não é uma função mental, mas esse “sistema de funções inter-relacionadas”.

Podemos dizer que as crianças de nossa pesquisa têm acesso a formas culturais de memorização. A palavra oralizada já se constitui em um sistema simbólico que as crianças utilizam em seus grupos de convívio e que marca/produz lembranças e formas de recordar e memorizar. Na pré-escola, elas já estão começando a ter acesso a outros sistemas simbólicos, como a escrita e o sistema de numeração. No caso dessa turma especificamente, as crianças estão, também, em constante contato com a câmera — instrumento de pesquisa — e, especialmente nessa situação, estão se vendo no vídeo, que vem a constituir outra forma cultural de recordação.

Vídeo: (Con) fusão de palavras e lembranças

No episódio em questão, o vídeo, as leituras, as falas, a escrita constituem ao mesmo tempo recursos e/ou signos que marcam o processo de recordação no grupo.

Analisamos como uma dessas formas se constitui em signo, em elemento de um sistema simbólico, no referido episódio, e muda, ou melhor, dá corpo à estrutura do funcionamento mnemônico.

O vídeo, como uma representação do fato vivido, traz para a turma uma imagem mais ou menos fiel do que aconteceu no passado. O que sublinhamos é que o vídeo registra o movimento; ele recorta e, de certa forma, cristaliza a situação que ocorreu um ano antes. O vídeo parece congelar o fato, voltar ao passado, mas as suas características de recorte e movimento produzem, dialeticamente, uma confusão entre o passado e o presente (do modo como estamos habituados a olhar o tempo). Nesse episódio, a professora (con)funde o que está sendo passado no vídeo com o que está se passando na sala (que inclui o vídeo). No turno 1, quando ela explica a busca de mais uma criança que esteja escrevendo, dizendo “(...) porque a Sír. cansou”, ela atribui à aluna que aparece na tela o cansaço ou o desinteresse que possivelmente ela esteja sentindo na turma (muitas crianças já estão começando a conversar), ou a própria professora pode ter se cansado do trecho e querer despertar novamente o interesse de todos.

No turno 13, a professora responsabiliza o *Wil. do presente* por não estarem entendendo o que está escrito; ela parece falar com o *Wil. do presente* e com o *Wil. do vídeo* ao mesmo tempo. Ocorre um *jogo de espelhos* e o que estava até então congelado ganha vida na fala da professora dirigida ao grupo. A imagem do passado não fica passiva. Numa fotografia, essa mistura pode não ser tão forte, mas o movimento, as falas, que atribuem à imagem no vídeo um aspecto mais dinâmico, parecem fazer com que os sujeitos se vejam como em frente a um espelho. Daí, a relação entre as duas realidades, que produz uma realidade dupla. O sujeito passa a se colocar no lugar que ocupava na época da filmagem; não como uma transposição, mas ocupando os dois lugares ao mesmo tempo. A professora mistura os *dois Wils.* Essa circunstância é possibilitada pelo recurso da câmera e do vídeo e as inter-ações que se estabelecem trazem marcas específicas dessa utilização.

O vídeo funciona como instrumento. Por meio dele, as imagens do passado são recuperadas. Mas ele não é só instrumento. Como pudemos perceber, ele configura aspectos específicos nas inter-ações (gestos e discurso) e no modo de funcionamento intelectual das crianças e da professora. Vygotsky (1991) distingue o “instrumento técnico” do signo pela direção de sua orientação. O instrumento é orientado para os objetos. O signo é orientado internamente, modificando a estrutura do comportamento. Nesse sentido, o vídeo passa a ter uma natureza instrumental/significativa, uma vez que suas imagens possibilitam o jogo de espelhos que (trans)forma idéias e lembranças. Mas o que imprime essa força simbólica ao vídeo é a *significação* que se produz nas duas esferas. As palavras no vídeo, as palavras na sala, os gestos no vídeo, os gestos na sala, todos parecem se confundir. Dinâmicas de diálogos imaginários, imitações e lembranças se estabelecem.

Quando o escrito do *Wil.* torna-se pedido para a turma, idéias e lembranças se fundem, a memória passa a ser imaginação do passado. A teoria de Vygotsky nos possibilita fazer esta leitura das funções psicológicas: capacidades (trans)formadas pelo signo. No referido episódio emergem lembranças e pensamentos com base nas relações que se estabelecem entre a turma e as situações no vídeo.

A construção do pedido do Wil., no nosso episódio, condensa imaginação e memória, escrita e vídeo, falas e imagens, todos trazendo marcas do grupo, da (con)vivência, do contexto escolar.

A recordação como (re)construção

Se esses processos de recordação, pensamento, imaginação são interligados, segundo as perspectivas dos autores que estudamos e que assumimos, um nunca está sozinho. Pensando nessa ligação, somos levados a perceber a recordação como *(re)construção*.

Um dos estudiosos da memória que mais analisa essa questão é Bartlett. Segundo ele, muito do que se percebe é recordação e a percepção é seu ponto de partida; e a imaginação é também parte dos processos mnemônicos. Quando formados, esses processos complexos funcionam como unidade, podendo parecer simples no momento de sua ocorrência.

Tal perspectiva está atrelada à sua crítica, à idéia de memórias fixas e sem vida, à noção antiga de imagens como algo passivo, mantido no cérebro de cada indivíduo. “As imagens são móveis, vivas, sofrem constantemente mudança, sob a persistente influência de nossos sentimentos e idéias” (Philippe *apud* Bartlett 1977, p. 15).⁷

Quando Bartlett (*op. cit.*) fala de “reconstrução”, quer dizer que a recordação não pode estar restrita à recuperação de imagens passivas, que está carregada de elementos do presente, outros elementos passados, anseios, marcas da vida do indivíduo e da cultura. Apesar de recorrer ao construto *schema* (Head 1920 *apud* Bartlett *op. cit.*) para explicar a recordação e sua relação com outros processos psicológicos, o autor considera que não só o conteúdo, mas também o modo da recordação é determinado por influências sociais.

7. Traduzido do inglês.

Halbwachs (1990), ao falar de “reconstrução”, esclarece que não se trata de reconstituição “peça por peça”, mas de operação com base em dados e noções comuns, nossos e dos outros, do grupo social.

Apesar de considerarmos que Halbwachs atribui uma relevância maior a essa dimensão social da memória, uma vez que na obra de Bartlett à qual tivemos acesso ele é marcado por uma tendência de cunho cognitivista, destacamos das duas abordagens o questionamento relacionado à noção de memória humana como capacidade individual, localizada estritamente no cérebro.

Um olhar para os quadros sociais da memória

Halbwachs (*op. cit.*) relaciona a memória à participação do indivíduo em grupos sociais. As lembranças, segundo ele, não são individuais. Ainda que o sujeito se lembre sozinho, suas recordações estão impregnadas pelas do seu grupo de convívio.

É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (*id. ibid.*, p. 26)

Assim, o autor relaciona a memória à participação em um grupo social, de forma que, quando nos lembramos, deslocamo-nos de um grupo a outro, em pensamento. Da mesma forma, o esquecimento é explicado pelo desapego aos grupos, pela distância ou pelo isolamento; a falta de interesse por determinado grupo faz com que dele uma pessoa se afaste e tenha apenas uma vaga lembrança.

Segundo o autor, as correntes do pensamento coletivo que se cruzam em nós compõem dinâmicos *quadros sociais* que se transformam, em diferentes grupos, em diferentes momentos. Ele analisa o ato de lembrar dentro do movimento interpessoal das instituições sociais — a família, a classe social, a escola, a profissão, as institui-

ções religiosas, políticas etc. — às quais o indivíduo pertence. A memória do indivíduo depende dessas relações.

No grupo de crianças que observamos, as lembranças individuais estão vinculadas à memória coletiva e impregnadas pelos interesses do grupo, pelo que o caracteriza e o torna importante na vida das crianças.

Halbwachs (1990) explica as lembranças individuais pelo vínculo do indivíduo a grupos. Ou seja, lembramos o que foi socialmente significativo. Vygotsky (1991) focaliza essa esfera do social na palavra. Assim, lembramos o que nos foi falado, o que falamos com outros. Outros presentes, outros ausentes, distantes, outros que vão fazendo parte dos nossos diálogos, mesmo quando estamos *sós*.

A escrita e o vídeo nos quadros sociais da memória da turma

A memória coletiva e as lembranças individuais de cada criança e da professora como pessoas pertencentes ao grupo constituem-se no cotidiano da sala de aula, do qual as filmagens fazem parte. O vídeo participa dessa realidade. Mas o elemento que mais caracteriza o grupo é o processo de ler/escrever. A escrita, como forma de mediação, estabelece relações, lugares que cada um ocupa no processo de alfabetização (quem já *sabe*, quem tenta, quem desiste, quem ensina, quem aprende...) e direciona atividades.

No nosso episódio, a escrita está intrinsecamente ligada ao vídeo. Eles formam um conjunto. As crianças assistem e participam do momento da leitura. No momento da filmagem, Wil. está interagindo com a pesquisadora, o que, como já observamos, aproxima mais as duas instâncias — vídeo e sala.

As dinâmicas de interlocução que se estabelecem, tanto no vídeo quanto na sala, envolvem a palavra escrita. No entanto, as palavras escritas ganham um novo suporte. No episódio, as palavras “tijolo” e “tatu” estão escritas no papel que aparece na tela. O vídeo é um suporte diferente de escrita, que redimensiona o seu caráter de

elaboração, de documento, de registro. Na tela aparece não somente o papel com as palavras escritas, mas o escritor. E, além disso, escrita e vídeo, juntos, assumem um duplo caráter de documento, uma vez que ambos têm essa função. Esse duplo caráter de documento é outro aspecto importante na construção do pedido na memória coletiva do grupo.

Mas destacamos um aspecto específico da escrita. Ela caracteriza as circunstâncias dos acontecimentos, as preocupações, os interesses que formam um dos *quadros sociais* da turma, uma vez que eles estão em pleno processo (ativo) de alfabetização e todas as atividades giram em torno da apropriação da escrita de alguma forma. E esse processo de apropriação se faz nesse grupo de convívio. Se pensássemos na questão das lembranças da turma nesse episódio, individualmente e sem o vídeo, diríamos que elas poderiam ter se perdido. Mas o que queremos olhar aqui não implica o que eles esqueceram ou lembraram. A importância que atribuímos à escrita deve-se ao que ela veio significando para essas crianças. O conjunto escrita/vídeo produziu na memória coletiva do grupo *reconstruções/imaginações*. Escrita e vídeo são constitutivos da memória do grupo, pelo seu caráter simbólico, pelo que a escrita significa.

No episódio, a escrita não é só do Wil.; ela pertence à turma; todos se sentem desafiados a escrever e ler o tempo todo. A escrita é um dos fatores mais importantes para os engajamentos nesse grupo. Segundo Halbwachs (1990), os grupos sociais, nos quais as memórias individuais se ancoram, dependem dos pontos de vista e dos engajamentos. Esse grupo de crianças se forma no contexto escolar. A escrita faz parte, marca, constitui esse contexto, invadindo e criando interesses, preocupações, satisfações, angústias, idéias, lembranças...

O vídeo também faz parte do contexto escolar desse grupo, especificamente. Uma parte de suas atividades foi filmada desde o maternal; pesquisadora e câmera já faziam parte do cotidiano da sala.

Assim, a escrita e o vídeo constituem formas de mediação próprias desse contexto escolar. Ainda que as crianças, em casa e em outros lugares, tenham contato com material escrito e com imagens gravadas em vídeo, na escola esse contato assume regularidade e

sistematicidade. As crianças têm seus processos mnemônicos marcados, (trans)formados pelo que chamamos *formas de mediação culturalmente desenvolvidas*. Nossa análise enfoca esses aspectos, bem como podemos percebê-los em outros episódios, como quando as crianças recordam nomes de colegas que estudaram com eles, pela letra inicial, como pista dada pela professora. Trata-se de uma forma de recordação viabilizada pela escrita (não se pode falar em letras com quem não tem contato com a escrita) e, principalmente, muito explorada e desenvolvida no contexto escolar no período da alfabetização e mesmo depois, por exemplo, quando muitos alunos usam mnemotécnicas que os ajudam a lembrar uma grande quantidade de conteúdo.

Essas formas de recordar e memorizar e todas as situações escolares que envolvem sistemas simbólicos historicamente desenvolvidos constituem uma memória redimensionada no adulto letrado. E essas formas próprias do contexto escolar parecem ser bastante utilizadas no contexto desse grupo de crianças, e vão se tornando elementos constitutivos dos quadros sociais de sua memória.

De salas de aula e recordações

No evento apresentado pudemos perceber um intrincado movimento de falas, leituras, imagens, escritas, lembranças... Os modos de mediação viabilizaram a (re)construção, pela turma, do pedido do Wil. O pedido se (re)faz, ao mesmo tempo, em recordação e idéia.

Há, ainda, um ponto sobre a sala de aula em que esse movimento se tece. Lá, os alunos podiam dizer ("podiam" porque, muitas vezes, a participação é indesejável para o professor; os alunos continuam dizendo mesmo assim, mas os seus dizeres não são incorporados à aula). Lá aconteciam coisas assim: muitas crianças falando ao mesmo tempo, a professora dando pistas e elementos para a elaboração dos alunos, o conhecimento emergindo no grupo, o grupo emergindo no processo de apropriação do conhecimento...

Pensando nessa sala, em que as falas e as lembranças dos alunos são incorporadas ao *plano de aula*, somos levados a indagar sobre o processo de silenciamento e de destruição da memória coletiva e das histórias, por que passamos, alunos e professores, nas nossas escolas... "(...) a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer (...)" (Smolka 1993, p. 112).

Escrevendo, *dizendo* assim, somos levados a refletir sobre a importância da dinâmica interativa na sala de aula. Nela, os processos humanos (em desenvolvimento) diluem-se e se (con)fundem: a memória, a imaginação, o pensamento... num movimento multifacetado de significação.

A perspectiva histórico-cultural nos possibilita olhar desta forma o humano: emergente na cultura, na interação, na palavra (sempre partilhada).

É para o homem produtor de signos, de cultura, que Vygotsky olha. É sobre o homem, que fala, que pensa, que significa, que ele se indaga. E sobre o que o falar faz com o homem. (Smolka, no prelo)

Essa forma de olhar implicaria uma mudança de rumos e princípios teórico-metodológicos das pesquisas acerca de um processo tão complexo como a memória humana.

Bibliografia

- BAKHURST, David. (1992) *La memoria social en el pensamiento soviético*. In: D. Middleton; D. Edwards et al. (orgs.). *Memoria compartida: La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona, Paidós.
- BARTLETT, Frederic Charles. (1977) *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOSI, Ecléa. (1987) *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. 2ª ed. São Paulo: T.A. Queiroz/Editora da Universidade de São Paulo.

- DUDAY, Y. (1989/1991) *The neurobiology of memory*. Oxford: Oxford University Press.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. (1991) "A natureza social do desenvolvimento psicológico". *Cadernos Cedes* 24 (março), pp. 17-24.
- HALBWACHS, Maurice. (1990) *Memória coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice/Editora Revista dos Tribunais.
- HEATH, Shirley Brice. (1982) "Ethnography in education: Defining the essentials". In: *Children in and out of school: Ethnography and education*. Washington, D.C.: Centerford Applied Linguistics.
- JOHN-STEINER, Vera e SOUBERMAN, Ellen. (1991) "Posfácio". In: L.S. Vygotsky. *A formação social da mente*. Michael Cole et al. (orgs.). Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- LEONTIEV, Alexis N. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte.
- LURIA, Alexander Romanovich. (1992a) *The child and his behavior*. In: L.S. Vygotsky e A.R. Luria. *Ape, primitive man, and child: Essays in the history of behavior*. Tradução do russo: Evelyn Rossiter. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- _____. (1992b) *A construção da mente*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone.
- MIDDLETON, David; EDWARDS, Derek et al. (orgs.) (1992) *Memoria compartida: La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona: Paidós.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. (1979) *Memória e inteligência*. Tradução de Alexandre da Rocha Salles. Rio de Janeiro: Artenova/Editora da Universidade de Brasília.
- PINO, Angel. (1991) "O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano". *Cadernos Cedes* 24 (março), pp. 32-43.

- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. (1993) *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (no prelo) "A concepção de linguagem como instrumento: Um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal". In: *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- SMOLKA, Ana Luiza B.; FONTANA, Roseli A.C. e LAPLANE, Adriana L.F. (1994) *The collective process of knowledge construction: Voices within voices*. In: J.V. Wertsch et al. (orgs.). *Explorations in socio-cultural studies*. v. 1. *Historical and theoretical discourse*. Madrid: Fundación Infancia e Aprendizage.
- SQUIRE, L.R. (1986) *Mechanisms of memory*. *Science* 232, pp. 1.612-1.619.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. (1989) *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargos. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1991) *A formação social da mente*. Michael Cole et al. (orgs.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- WERTSCH, James V. e HICKMANN, Maya. (1987) "Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis". In: M. Hickmann et al. (orgs.). *Social and functional approaches to language and thought*. Nova York: Academic Press.
- WERTSCH, James V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Tradução de Javier Zanon e Montserrat Cortés. Barcelona: Paidós.

6
O PROCESSO DIALÓGICO ENTRE ALUNO
SURDO E EDUCADOR OUVINTE: EXAMINANDO
A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Cristina B.F. de Lacerda

A educação de surdos tem sido alvo de importantes discussões em consequência da ineficácia das propostas pedagógicas na tarefa de propiciar aos alunos condições para que tenham desempenho compatível com aquele de seus coetâneos. Várias pesquisas (Ferreira-Brito 1993; Volterra 1994 e outros) mostram que, em diferentes países, com realidades culturais diversas, os problemas encontrados são bastante semelhantes.

Cada uma das correntes educacionais, nessa área, procura, em sua fundamentação conceitual e em seus objetivos, mostrar sua relevância social e sua adequação. Entretanto, na concretização do trabalho pedagógico, talvez se possa falar apenas em poucos casos realmente bem-sucedidos — um ou dois num grupo de dez alunos surdos. O que se considera “bem-sucedidos”, aqui, são aqueles

alunos que ao final do percurso escolar fossem capazes de se comunicar efetivamente, tendo também um domínio razoável de leitura-escrita, podendo compreender um texto lido e escrever uma mensagem. Nada muito exigente se comparado com o que se espera dos alunos ouvintes ao final do período de escolarização básica. Entretanto, são bem poucos os surdos que, atingindo a idade adulta, têm esse nível de autonomia, apesar dos longos anos de escolaridade (Fernandes 1989).

Historicamente, sabe-se de diversas tentativas de organizar a educação dos surdos. A partir do século XVIII foram criadas escolas especialmente para alunos surdos. Essas escolas podiam ser divididas em dois grandes grupos: aquelas que entendiam que a educação do surdo devia ser feita a partir de sua oralização — abordagem oralista; e aquelas que consideravam a linguagem de sinais usada pelos surdos e entendiam que essa linguagem devia ser reconhecida e usada no espaço pedagógico — abordagem gestualista.

É no final do século XIX que, num congresso em Milão, decide-se pelo oralismo como modo mais efetivo e socialmente desejável para educar o surdo. As decisões desse congresso foram praticamente acatadas no mundo todo (à exceção de parte dos Estados Unidos da América) e dessa forma o oralismo imperou praticamente até os dias de hoje.

Entretanto, os resultados educacionais produzidos pelo oralismo não foram satisfatórios. Os problemas na educação dos surdos, o descontentamento com a abordagem oralista e as pesquisas sobre línguas de sinais usadas pelos surdos que se iniciaram na década de 1960 deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais, e aquela que ganhou maior impulso nos anos 70 foi a chamada comunicação total.

A comunicação total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *input* lingüístico para estudantes surdos, a fim de que eles possam se expressar nas modalidades preferidas. (Stewart 1993)

O objetivo é fornecer ao aluno a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com familiares, professores e coetâneos, para que possa construir o seu mundo interno. A oralização não é o objetivo em si da comunicação total, mas uma das áreas trabalhadas para favorecer a integração social do indivíduo surdo. Em algumas versões dessa proposta de trabalho podem ser encontrados sinais, retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda, acompanhando a fala. Outras versões inserem também sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos não presentes nas línguas de sinais, mas presentes na línguas orais. Assim sendo, a forma de implementar a comunicação total mostra-se muito diferente nos diversos relatos de experiências disponíveis; nota-se que muitas foram as maneiras de realizar as recomendações de uso de sinais, fala e outros recursos.

Práticas reunidas sob o nome de comunicação total, em suas várias acepções, foram amplamente desenvolvidas nos Estados Unidos e em outros países nas décadas de 1970 e 1980, e muitos estudos foram realizados para verificar sua eficácia. O que esses estudos têm apontado é que, em relação ao oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram melhorados e que os surdos, no final do processo escolar, conseguem compreender e se comunicar um pouco melhor na língua majoritária. Entretanto, é relatado que eles apresentam ainda sérias dificuldades em se comunicar em contextos extra-escolares. Em relação à escrita, as dificuldades apresentadas continuam a ser muito importantes, com poucos sujeitos tendo autonomia nesse modo de produção de linguagem. Observa-se alguns poucos casos bem-sucedidos, mas a grande maioria não consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para sua faixa etária. Em relação aos sinais, eles ocupam um lugar meramente acessório no trabalho, pois são incorporados como auxiliares da fala, não havendo um espaço para o uso efetivo da língua de sinais das comunidades de surdos. Os sinais constituem um apoio para a língua oral e continuam de certa forma “quase interdítados” aos surdos. Assim, muitas vezes, os alunos atendidos sob essa orientação comunicam-se precariamente apesar do acesso aos sinais.

Paralelamente ao desenvolvimento das propostas de comunicação total, estudos sobre línguas de sinais foram se tornando cada vez

mais estruturados e com eles foram surgindo também alternativas educativas orientadas para uma educação bilíngüe. Essa proposta defende a idéia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que sem ouvir poderiam desenvolver plenamente uma língua visual-manual. Certos estudos (Bouvet 1990) mostram que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes. Isso possibilitaria ao surdo, também, um desenvolvimento cognitivo, social etc. muito mais adequado, compatível com sua faixa etária.

Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas ao surdo: a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Sinalizando a criança desenvolve sua capacidade e competência lingüística numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada do grupo majoritário como segunda língua, tornando-se bilíngüe numa modalidade de bilingüismo sucessivo.

O objetivo da educação bilíngüe é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico, equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária.

A filosofia bilíngüe possibilita também que, dada a relação entre o adulto surdo e a criança, esta possa construir uma auto-imagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. A língua de sinais poderia ser introjetada pela criança surda como uma língua valorizada, coisa que até hoje tem sido bastante difícil, apesar de esta ocupar um lugar central na configuração das comunidades surdas. O fato é que tais línguas foram sistematicamente rejeitadas e só recentemente têm sido valorizadas pelos meios acadêmicos e pelos próprios surdos (Moura 1993).

As experiências com educação bilíngüe ainda são recentes, poucos países têm esse sistema implantado há pelo menos dez anos. A aplicação prática do modelo de educação bilíngüe não é simples e exige cuidados especiais, formação de profissionais habilitados, instituições envolvidas com tais questões etc. As experiências com educação bilíngüe ainda estão restritas a alguns poucos centros dadas as dificuldades de implantação, e também pela resistência de muitos em considerar a língua de sinais como uma língua verdadeira e aceitar sua adequação ao trabalho com pessoas surdas.

Apesar de não haver dados oficiais no Brasil, pode-se afirmar, por observações assistemáticas, que o uso de sinais nas práticas educacionais envolvendo alunos surdos encontra-se em desenvolvimento, ao passo que as práticas que se prendem exclusivamente à oralização tendem a diminuir. É importante assinalar também que nas salas de aula não são somente a oralidade e os sinais que servem de recursos para viabilizar a comunicação. Em geral, o professor recorre a desenhos, pantomimas, expressões faciais, fotos, revistas e outros apoios de contexto.

Dessa maneira, o que freqüentemente se observa nas salas de aula voltadas para a educação de alunos surdos são formas ecléticas de uso de vários recursos semióticos simultaneamente. A idéia central é a de facilitar o acesso das pessoas surdas à língua do grupo majoritário, e de propiciar situações de uso dessa língua, apresentando-a em sua modalidade oral e também por meio de gestos executados simultaneamente. Torna-se relevante discutir, então, de que maneira os sinais se apresentam na sala de aula e que efeitos eles têm produzido sobre os alunos surdos e sobre seu processo de aprendizagem escolar.

Dado que a interlocução entre ouvintes e surdos por meio da língua majoritária não é nada fácil, o professor é obrigado a buscar, em muitos momentos, outras estratégias para explicitar suas idéias ou para compreender aquilo que um aluno deseja expressar, configurando situações de mal-entendidos na comunicação. Situações de mal-entendidos são também freqüentes nas relações entre ouvintes; entretanto, é preciso considerar que o conhecimento e o domínio comum de uma mesma língua facilitam, e muito, a efetivação da

comunicação, dando um caráter bastante diverso a equívocos no diálogo entre surdos e ouvintes. Talvez se possa falar que entre ouvintes ocorrem mal-entendidos, ao passo que entre surdos e ouvintes ocorrem profundos abismos de entendimento, buscas da construção de sentidos partilhados que freqüentemente não se efetivam.

Nas relações entre professor ouvinte e alunos surdos lança-se mão de diversos recursos, já que o domínio e o conhecimento do aluno da língua majoritária são incipientes; e o domínio e conhecimento de sinais pelo professor e, por vezes, pelo próprio aluno, também o são. Que tipo de consequência pode trazer a falta de domínio razoável de uma língua comum entre os interlocutores? O fato de não existir uma língua previamente partilhada entre professor e alunos parece praticamente obrigar os interlocutores a fazer uso de diversos recursos semióticos, constituindo um hibridismo. Quais as consequências disso para a interação e para a aprendizagem de conceitos escolares?

Essas indagações guiaram o presente estudo, realizado numa sala de aula de alunos surdos envolvidos em práticas pedagógicas caracterizadas pelo uso de diversos recursos semióticos para a comunicação. Pela observação detalhada de ocorrências interativas pretendeu-se compreender como se dá a construção de conhecimento nesse contexto comunicativo tão particular.

Os contextos pedagógicos que trabalham com alunos ouvintes também são caracterizados pelo uso de diferentes recursos semióticos (as interações envolvem, em geral, muito mais do que a fala); todavia, nesses contextos, professores e alunos partilham uma mesma língua. O que se observa freqüentemente é que recursos escritos, desenhos, gestos e outros vêm compor as situações dialógicas que estão fortemente organizadas sobre as bases da linguagem oral. No contexto pedagógico que envolve alunos surdos observa-se a ausência de uma língua adequadamente compartilhada e, então, o uso de múltiplos recursos semióticos se apresenta como “esclarecedor” dos impasses ocorridos no uso da linguagem oral, constituindo-se como possibilidade de efetivar a interlocução.

Contudo, o interesse deste estudo estende-se, também, para além da questão comunicativa. Dado o propósito de examinar características dos intercâmbios na sala de aula em relação com a aprendizagem escolar, torna-se necessário discutir a participação da linguagem na construção de conhecimento, o que não pode ser limitado ao funcionamento comunicativo. A linguagem não se restringe apenas a esse plano de funcionamento, e explorar sua complexa inserção no contexto pedagógico pode contribuir para a compreensão dos problemas da prática educacional em sala de aula e sugerir novas idéias para o atendimento educacional que envolve sujeitos surdos.

Para configurar o modelo teórico que referencia a investigação, são apresentadas concepções sobre deficiência e surdez e discussões sobre linguagem na abordagem histórico-cultural e, mais especificamente, na visão de L.S. Vygotsky.

Dentre os escritos de Vygotsky, encontram-se textos bastante interessantes sobre as crianças deficientes, seus problemas e suas características. Essas idéias aparecem em textos produzidos entre 1924 e 1931 — reunidos em publicação sob o título *Fundamentos de defectologia*, denominação então dada à ciência que se ocupa do “estudo das deficiências” e que focaliza os sistemas educativos e formativos dos sujeitos com alterações do desenvolvimento psicofísico e sensorial (Vygotsky 1986).

Nesse conjunto de textos, o autor busca explicitar fundamentos científicos, metodológicos e sociais que reconhece serem pressupostos insubstituíveis para o trabalho com sujeitos que apresentam deficiências. Trata-se de trabalhos que têm, ainda hoje, uma atualidade notável.

Nos textos sobre as crianças surdas percebe-se uma clara mudança de ponto de vista ao longo dos anos. Em seus primeiros artigos (1924 e 1926), ele defende claramente a linguagem oral como único instrumento cultural capaz de levar a criança surda a desenvolver todas as suas possibilidades, fazendo várias críticas à mímica¹ e ao

1. Na época em que Vygotsky escreveu seus trabalhos era freqüente o uso da palavra “mímica”

seu uso. Em artigos posteriores, como os produzidos em 1931 (Vygotsky 1986), ele flexibiliza essa posição, considerando vários outros aspectos e propondo uma abordagem "poliglóssica" para a criança surda.

Em seu artigo "A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente", de 1931 (Vygotsky 1986), Vygotsky avança em suas considerações sobre a educação dos surdos. Argumenta que todo o problema do desenvolvimento lingüístico do surdo está na luta contra uma língua artificial de um lado, e o desejo de desenvolver uma língua viva e real de outro. Defende a busca de uma língua que torne possíveis as relações sociais e não só uma clara pronúncia das palavras, propondo uma revisão do papel que a linguagem tem na educação tradicional da criança surda. Além de a língua do grupo majoritário ser imposta artificialmente, nas orientações tradicionais, as crianças buscam com maior prazer a linguagem gestual, que lhes é própria, e que permite que realizem todas as funções vitais da linguagem. Vygotsky aponta que a luta entre as linguagens oral e gestual, apesar de todos os bons propósitos dos pedagogos, em geral, acaba sempre com a vitória dos gestos, não porque esta constitua, do ponto de vista psicológico, a verdadeira língua do surdo, nem porque seja mais fácil, mas porque é uma verdadeira linguagem em toda a riqueza de seu significado e de suas funções, ao passo que a pronúncia oral das palavras ensinadas artificialmente representa somente um modelo morto da língua viva.

Argumenta que a pedagogia deve preocupar-se em como restituir à linguagem oral sua vitalidade, torná-la necessária e natural para a criança surda. Pensava-se que a interação social constituía a premissa para o desenvolvimento natural da língua viva; contudo, descobriu-se que justamente essa interação precisa, necessariamente, como premissa psicológica fundamental, do desenvolvimento de linguagem.

para referir-se à linguagem de sinais utilizada pelos surdos. Até então, não havia uma língua de sinais descrita e a questão das diferenças entre sinais, gestos e "mímica" era pouco discutida.

Em definitivo, Vygotsky constatou a necessidade de retornar à "mímica" como a linguagem graças à qual a criança surda pode constituir seu pensamento e assimilar uma série de informações e princípios, sem os quais a educação resultaria absolutamente inerte e sem vida. Para o autor não existiam, no seu tempo, condições reais para indicar uma solução radical para esse problema. O percurso que propõe para superar as dificuldades é muito mais tortuoso e longo do que ele mesmo desejaria. Esse percurso, segundo Vygotsky, é sugerido pelo desenvolvimento da criança surda e consiste na "poliglossia", ou seja, na pluralidade das vias de desenvolvimento lingüístico dessa criança. A poliglossia ou o domínio de diferentes formas de linguagem (ou de duas línguas — gestual e oral) constituiria, naquele estágio dos estudos sobre surdez, o meio mais rápido e fecundo para solucionar o problema do desenvolvimento lingüístico do surdo e para a educação da criança surda.

Ao excluir os gestos dos confins das relações lingüísticas consentidas à criança surda, cancela-se do próprio âmbito uma parte enorme da vida social e da atividade da criança surda, reforçando e aumentando o bloqueio de seu desenvolvimento e as dificuldades na formação da sua atividade social. Por isso, o estudo da sociabilização das crianças surdas, a possibilidade de colaboração social com as crianças normais, o máximo aproveitamento de todas as formas de linguagem a ela acessíveis constituem a condição necessária para um melhoramento radical de sua educação.

Dessa maneira, a proposta de Vygotsky pode ser vista como precursora daquela que mais tarde foi chamada de comunicação total, no sentido em que aponta para a necessidade de aproveitamento da linguagem gestual dos surdos, colaborando para seu pleno desenvolvimento lingüístico. Ao mesmo tempo, pode-se pensar na proposta de Vygotsky endereçando-se para a abordagem bilíngüe (o surdo como "poliglota"), em que o domínio da língua de sinais permitiria o acesso à língua majoritária, naquilo que Vygotsky chamou de poliglossia. É importante ressaltar que, naquela época, não existiam estudos sobre as línguas de sinais que revelassem suas potencialidades lingüísticas e suas características de verdadeira língua. Talvez, conhecendo tais estudos, o autor pudesse ainda reformular mais amplamente seu modo de ver a educação dos surdos.

A linguagem e os processos de conhecimento

Em função dos objetivos propostos neste estudo, faz-se necessário também considerar o modo como Vygotsky concebe a linguagem e seu papel na constituição dos sujeitos, das relações sociais e das relações pedagógicas.

Tais questões, nos textos de Vygotsky, não aparecem propriamente configuradas “numa teoria”, conforme aponta Behares (no prelo). O valor fundamental que o autor parece atribuir à linguagem está como que sugerido, não suficientemente explicitado. Mas, sem dúvida, ocupa um lugar central em sua construção teórica.

Em seus estudos, ele vincula, em certo momento, a linguagem com a formação das funções psicológicas superiores e, nesse contexto, aborda-a como instrumento. Vygotsky, baseado nas idéias de Marx e Engels sobre o uso humano de instrumentos, estende a noção de mediação instrumental aplicando-a às “ferramentas psicológicas” (signos). Ele considera, então, que os instrumentos estão dirigidos para o mundo externo, conduzindo o homem para o objeto de sua atividade, transformando a natureza; enquanto o signo (ferramenta psicológica), além de constituir sua relação com o outro, influi psicologicamente na conduta do próprio sujeito, alterando-a, e configurando-se como um meio de atividade interna, interiormente dirigida.

Vygotsky aponta como propriedade fundamental dos signos sua capacidade de alterar por completo o fluxo e a organização das funções psicológicas superiores. Ele considera que a participação da linguagem em uma função psicológica causa uma transformação fundamental nessa função. Assim, os signos não são meramente meios auxiliares que simplesmente facilitam uma função psicológica superior existente, deixando-a qualitativamente inalterada, mas, ao contrário, os signos são capazes de transformar o funcionamento mental. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é visto por Vygotsky como algo linear, que sofre incrementos quantitativos, mas como um processo que sofre transformações qualitativas fundamentais associadas às mudanças nos signos. Dessa maneira, as

formas de mediação, progressivamente mais complexas, permitem ao ser humano realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos.

Um signo é sempre, originalmente, um instrumento usado com fins sociais, um instrumento para influir sobre os demais, e só mais tarde se converte em um instrumento para influir sobre si mesmo. (1984)

Nesse contexto, Vygotsky aponta que a linguagem, ferramenta psicológica mais importante do desenvolvimento psicológico, tem como primeira função, tanto para o adulto como para a criança, a comunicação, o contato social e a influência sobre os indivíduos que estão ao seu redor. Assim, supõe que os instrumentos de mediação se formem de acordo com as demandas da comunicação. Mas a tese da mediação semiótica passa por várias transformações dentro da produção teórica de Vygotsky.

As formulações iniciais remetem às categorias de ato instrumental, estímulo-meio, estímulo auxiliar, parcialmente emprestadas da reflexologia da época. A noção de signo-instrumento apóia os estudos de “dupla estimulação”, em que o sujeito é exposto ao estímulo tarefa e a um recurso semiótico auxiliar (daí o caráter “duplo” da estimulação). Depois, a alusão às categorias de estímulo e resposta vai sendo abandonada, em decorrência de mudanças na noção de mediação. O caráter mediador deixa de ser interpretado em termos da participação de um “estímulo a mais” (ainda que fundamental). (Góes 1994, pp. 94-95)

O que se observa como mudança, nessa visão, é o fato de a linguagem passar a ser vista como instância de significação na relação do homem com outros homens e com a cultura. A noção de “instrumento cognitivo ou comunicativo” torna-se insuficiente, e Vygotsky busca indicar o papel da palavra na formação da consciência.

A consciência está refletida na palavra como o sol numa gota d'água. A palavra é um microcosmo da consciência, é relacionada à consciência como uma célula viva a um organismo, como um átomo ao cosmos. (Vygotsky 1989, p. 285)

A relação do homem consigo mesmo é uma relação mediada pelo signo, não é nunca uma relação direta.

Em seus estudos posteriores, e principalmente em seu artigo "Pensamento e palavra" (Vygotsky 1989), percebe-se que o autor vai além da instrumentalidade da linguagem, descobrindo que a linguagem é sentido/significação, anunciando aspectos do que se configura hoje como discursividade. Concentra-se no estudo da formação dos significados das palavras e considera a palavra como um "microcosmo" (essa idéia tem sido, até hoje, muito pouco explorada, conforme Behares, no prelo).

Alguns dos pesquisadores que se referenciam nas idéias de Vygotsky têm procurado avançar no sentido de dar à linguagem um lugar central. Por exemplo, Smolka (1995) indica que

...uma característica fundamental (da linguagem) é a reflexividade, isto é, a propriedade/possibilidade que a linguagem apresenta de remeter a si mesma. Ou seja, fala-se da linguagem com e pela linguagem. Ainda, o homem fala de si, (re)conhece-se, volta-se sobre si mesmo pela linguagem, a qual pode falar de seu próprio acontecimento. [...] usamos a língua/linguagem para configurar, estudar, conhecer, analisar a própria atividade na qual estamos imersos, da qual não nos podemos desprender e que circunscrevemos como objeto de estudo. Se é possível um certo distanciamento, se a reflexividade é possível, não podemos nunca nos situar "fora" da linguagem. Mais do que objeto e meio/modo de abordagem, a linguagem é constitutiva dos processos cognitivos e do próprio conhecimento, uma vez que a apropriação social da linguagem é condição fundamental do desenvolvimento mental. Isso permite conceber a linguagem como condição de cognição, e leva-nos a indagar sobre a linguagem como lugar de origem da conduta simbólica. (pp. 41-42)

Os indivíduos de uma mesma cultura partilham um certo sistema de signos (língua, que permite que eles interajam entre si de modo bastante satisfatório). Tais signos — palavras — têm um significado mais ou menos comum para os membros dessa comunidade; entretanto, podem ter sentidos bastante diversos de uma pessoa para outra. Quando alguém fala de "aniversário", por exemplo, todos têm em mente um significado razoavelmente comum o fato de alguém com-

pletar mais um ano de vida; contudo, para cada membro dessa comunidade, esse mesmo significado pode suscitar uma série de sentimentos determinados por experiências vividas em relação à situação de aniversariar. Alguém pode, pensando em aniversário, associá-lo com festa, outro com solidão, outro com brigas, segundo suas referências em relação a essa experiência. Assim, ao significado "aniversário" podem ser atribuídos múltiplos sentidos que tornam as interlocuções ricas e pouco transparentes.

É, portanto, pela linguagem e na linguagem que se pode construir conhecimentos. É aquilo que é dito, comentado, pensado pelo indivíduo e pelo outro, nas diferentes situações, que faz com que conceitos sejam generalizados, sejam relacionados, gerando um processo de construção de conceitos que interferirão de maneira contundente nas novas experiências que esse indivíduo venha a ter. Ele se transforma por meio desses conhecimentos construídos, transforma seu modo de lidar com o mundo e com a cultura e essas experiências geram outras num *continuum* de transformações e desenvolvimento.

Assim, a fala/linguagem tem um papel fundamental na apropriação e na construção de conceitos. Quando aborda a questão do conhecimento, via formação de conceitos, Vygotsky coloca a linguagem em lugar de destaque. Afirma que, nesse processo, a palavra é inicialmente um meio para a formação do conceito e que só mais tarde será realmente um símbolo. A relação da criança com o objeto é permeada pelas palavras; a palavra participa não só como nome/nomeação, mas de forma mais intensa, perpassando a construção dos conceitos. O autor afirma, ainda, que a palavra participa do processo de conhecimento, uma vez que, quando o indivíduo apropria/cria conhecimentos, isso se dá pela palavra. A proposição de que a palavra é inicialmente um meio para a construção do conceito remete à questão de que, no princípio, a palavra tem uma participação necessária nas relações da criança com os objetos em vivências diretas e, mais tarde, a palavra tem um papel de signo, na medida em que os indivíduos passam a conhecer pela própria palavra, por meio dela, mesmo na ausência do objeto.

Pelas colocações de Vygotsky, o processo de conhecer só pode ser compreendido como um processo semiótico. E justamente esse

ponto tem sido pouco estudado por aqueles que têm desenvolvido suas idéias. O objeto, em si, nunca pode ser objeto de conhecimento; torna-se objeto de conhecimento pela linguagem. Dessa forma, para que a criança identifique um objeto, ela precisa captar seu significado e o significado pertence ao pensamento e à linguagem.

Assim, a “coisa/objeto” está inicialmente muito identificada com a palavra. A palavra é parte constitutiva do próprio objeto, e só mais tarde é que ela consegue separar a palavra do objeto surgindo o significado como elemento semiótico.

A mediação semiótica é que permite também a incorporação do indivíduo ao meio social e, como consequência, a apropriação deste. Os sinais provenientes do meio social são captados por canais (órgãos perceptuais) dos indivíduos. No caso do surdo, ele deve se apropriar da cultura da comunidade em que está inserido, geralmente, pela linguagem oral. Os surdos constituem um grupo minoritário que tem dificuldade de acesso a essa linguagem. Contudo, eles se apropriam da cultura, mas isso parece ser feito com muitos problemas.

Retomando as principais funções da linguagem, no pensamento de Vygotsky, constata-se que a linguagem não é só comunicação, a palavra permeia consistentemente a construção do mundo conceitual. Como acontece a construção do conhecimento para os surdos dadas as condições atípicas de interlocução antes mencionadas? Seguramente, a função comunicativa (colocar-se em comum com a cultura), *estará implicada; é necessário um mínimo de partilha de sentidos para que as relações se constituam, e estará implicada também a linguagem como constituinte do processo de construção do conhecimento.*

Um estudo sobre a construção de conhecimentos numa sala de alunos surdos

O trabalho de campo para este estudo foi desenvolvido em uma sala de aula para alunos surdos de uma escola especial, num município localizado na região de Campinas. As aulas foram registradas em

vídeo, com a pesquisadora participando de algumas das atividades. Durante as filmagens, foram focalizadas situações de interação professor-aluno e aluno-aluno, bem como a dinâmica comunicativa mais geral da sala. Com base nas situações registradas, buscou-se recortar episódios que revelassem o modo pelo qual as trocas dialógicas permitiam a construção de conhecimentos.

Nessa escola, a equipe optou por um trabalho de comunicação total, em que a fala e os sinais são usados simultaneamente. As professoras, em sua maioria sem experiência em educação de surdos, foram freqüentar um curso de língua brasileira de sinais que se limitou basicamente a ensiná-las os sinais isoladamente, sem que tivessem tido qualquer conhecimento sobre as regras de construção de enunciados nessa língua.

Foram feitas filmagens semanais com duração média de uma hora e meia cada. A classe em questão é formada por oito alunos, sendo seis meninos e duas meninas com idade entre 11 e 14 anos. Nenhum deles tem domínio fluente da língua brasileira de sinais. Sua história de vida e de surdez, bem como o modo de uso de sinais, pantomima, gestos e fala varia bastante de sujeito para sujeito.

Os alunos conhecem apenas sinais isolados, e muitos sinais novos têm sido apresentados a eles pela própria professora, que não é membro da comunidade de surdos. Para se comunicar, na maioria das vezes, usam gestos ligados à mímica e representações gestuais/pantomímicas de situações, na tentativa de se fazer compreender por seus interlocutores.

Quanto à professora, ela tem, naturalmente, um domínio adequado do português oral e busca apoiar sua fala em sinais, objetivando aumentar a inteligibilidade daquilo que diz. O acompanhamento de sinais não é total; nem tudo o que diz é também sinalizado e, em vários momentos, aparecem dificuldades em sinalizar certos conceitos/palavras para os quais não domina os sinais correspondentes.

Na transcrição dos dados, procurou-se indicar a ocorrência de sinais padronizados, gestos não padronizados (interpretados segundo a situação contextual), pantomimas, fala, vocalizações e outros recur-

sos utilizados para a interlocução. Os dados foram transcritos com o auxílio de um intérprete da língua brasileira de sinais.

Nos seguimentos interativos que serão apresentados nas análises que se seguem, as vocalizações e a fala foram transcritas em itálico; os sinais padronizados entre barras; gestos e pantomimas foram descritos e aparecem entre parênteses. Nas situações em que palavras ou enunciados escritos estavam implicados, o registro aparece em letra maiúscula.

O material examinado sugere que são intrigantes certas peculiaridades das relações entre surdos e ouvintes, no que se refere à interação e à construção de conhecimentos. O que se observa com frequência é que nem sempre os sentidos que o interlocutor pretende partilhar com o outro são apreendidos.

Os episódios que serão apresentados a seguir pretendem apontar para uma dimensão especial dessa problemática. O aluno surdo, na situação pedagógica, não é de maneira alguma passivo; ele está atento e busca significar de alguma forma as situações nas quais está envolvido. Quando ocorre a partilha dos sentidos pretendidos por ambos os interlocutores chega-se a um resultado bem-sucedido, e é isso o que se espera das relações pedagógicas. Mas, quando a partilha de sentidos não toma os rumos esperados, o que ocorre?

Situação 1

Os alunos faziam exercícios sobre o texto da vida das tartarugas e, nessa aula, não contavam com seu livro para consulta. Na situação, o aluno devia completar a seguinte frase: "ELA COME _____ E _____", que no texto original correspondia a "ELA COME PLANTAS E MOLUSCOS." O aluno em questão conversava com a professora sobre que palavra devia colocar nos espaços em branco. Cabe ressaltar que o grupo praticamente não conseguia ler o que estava escrito. A atividade tinha por objetivo, justamente, mostrar o valor da escrita, sua estabilidade e o quanto eles já dominavam certas palavras e podiam lê-las.

CI²: *Oh, casa? /Casa/*

PR: *Não, o que é?* (Apontando a palavra COME.)

CI: *Casa? Ovo?*

PR: (Apontando para a palavra ELA) *Ela é igual a tartaruga. /Igual/ e /tartaruga/ A tartaruga come o quê? /Tartaruga/, /comer/, e /o quê?/*

CI: *Planta! /Planta/*

PR: *Isso!* (Expressão de contentamento.)

CI: *A tartaruga come planta. /Tartaruga/, /comer/, /planta/.*

PR: *A tartaruga come o quê?* (Apontando para o espaço em branco na folha com expressão interrogativa.)

CI: *Tartaruga.*

PR: *Não, duas coisas, duas palavras. /Dois/, /palavra/, /o quê?/*

CI: *Tartaruga?*

PR: *Não, a tartaruga, ela é igual a tartaruga, come o quê?* (Aponta a palavra ELA.) */Igual/, /tartaruga/, /comer/ e /o quê?/*

CI: *Tartaruga?*

PR: *Não, olha!* (Pega a folha e escreve TARTARUGA embaixo da palavra ELA.) */Igual/.*

CI: *Come?*

PR: *Não, aqui ela é igual a tartaruga.* (Enfatiza apontando a palavra ELA.) */Igual/ e /tartaruga/.*

CI: *Não, igual não. /Igual/ e /não/*

PR: *A tartaruga (cobrindo a escrita ELA) come o quê? /Comer/ e /o quê?/*

CI: */Molusco/ (Sorri satisfeito.)*

PR: *Isso.*

Outro aluno chama a atenção da professora e ela se afasta de CI.

CI, inicialmente, fala palavras que são pertinentes ao contexto da atividade, procurando descobrir quais se encaixariam nos espaços em branco. Tenta: *casa* e *ovo*, demonstrando não ter lido a frase, mas sabe que aqueles espaços devem ser preenchidos por palavras. Quando a professora interpreta/lê para o aluno, imediatamente, ele dá uma

2. Os alunos serão indicados por suas iniciais em letras maiúsculas, PR será usado para a professora e PE para a pesquisadora. Os nomes que aparecem no texto são fictícios para salvaguardar a identidade dos alunos e da professora.

resposta correta, mostrando saber do que as tartarugas se alimentam. Entretanto, ele deverá registrar essa informação por escrito, o que constituirá um problema adicional.

Diante da frase, CI sugere que a palavra a ser escrita é tartaruga, e mesmo com a negativa da professora, segue insistindo. Ele, sabendo que a frase em questão é “A tartaruga come plantas e moluscos”, pretende escrever a palavra tartaruga, que não figura na frase. Seu raciocínio se mostra lógico e correto de seu ponto de vista. Contudo, o que CI desconhece é o significado da palavra ela, que na frase substitui tartaruga. Ele vê a necessidade de registrar um elemento, que na realidade já está registrado de forma ininteligível para ele.

A professora, percebendo o “equivoco” de CI, procura explicar-lhe que as palavras ela e tartaruga se equivalem. Ele demora algum tempo para perceber a intenção da professora. E só mais tarde, depois de ela ter alterado várias vezes sua forma de explicar, CI compreende o que a professora pretende. Ao se dar conta, discorda claramente e marca sua posição: “Não, igual não.” Do ponto de vista de CI, as duas palavras não são iguais (e realmente não o são, se não se considerar o procedimento de remissão aí implicado). O que está em jogo é o valor gramatical dos pronomes e seu papel de substituir os nomes, mas esse é um conhecimento ainda não incorporado por CI.

Vários estudos (Fernandes 1989; Volterra e Caselli 1993) apontam para as dificuldades dos surdos com certas categorias gramaticais, especialmente com os pronomes. Surdos adultos têm dificuldades para usá-los corretamente na escrita e mostram-se confusos com sua presença em algumas circunstâncias de uso. Esses estudos mostram que, dado seu conhecimento restrito da língua oral, o surdo apresenta dificuldade acentuada para compreender e empregar corretamente os pronomes. Outras pesquisas indicam, ainda, que esse aspecto gramatical é geralmente problemático também para ouvintes que se envolvem na aquisição de uma língua estrangeira.

Diante da situação, a professora lança mão do recurso de “evitar” o elemento do conflito, ocultando a palavra ela e, com isso, CI, agora, dá uma resposta adequada. É interessante como a solução para o conflito aparece não pelo esclarecimento e pela elaboração do

conceito “pronominal”, mas por seu afastamento; é como se a professora dissesse “Deixe isso prá lá”, revelando de certa forma sua impossibilidade de esclarecê-lo.

CI apresenta-se como um sujeito ativo dentro do processo de construção de conhecimentos, negociando sentidos, buscando adequar-se à situação colocada. Por desconhecer o valor dos pronomes, ele insiste na colocação do nome/sujeito na frase e é pela intervenção da professora que chega à resposta “esperada”. Sua solução individual para o problema era diferente daquela almejada pela professora.

Situação 2

FG estava lendo uma parte do texto sobre a vida das tartarugas. A pesquisadora e a professora estavam discutindo com os alunos o significado do texto. A frase em questão era: “Cada tartaruga bota mais de cem ovos.”

FG: (Olhando o texto chama a atenção de CI e mostra a palavra BOTA, e se abaixa tocando sua perna e pé fazendo expressão interrogativa.)

CI: (Olha para o amigo, mas parece não entender nada.)

PE: *FG é igual. Bota* (fazendo o gesto da bota no pé) *é igual a bota* (fazendo o gesto de botar ovos). *Bota escreve igual a bota.* (Faz gesto bota-calçado.) /igual/, /escrever/, (gesto de botar).

FG: (Olha perplexo, mas não faz nenhuma oposição.)

PE: (Se abana.)

CI: *Calor, calor.* /Calor/ (Sinal que coincide com o gesto de abanar-se.) *Calor, calor, grande.* /Calor/, /grande/ (faz o último sinal na altura de sua barriga).

FG: /Grande/ e /calor/ (Coloca a mão na perna de CI, para cima do joelho, marcando com a mão essa região.)

A atividade desenvolvia-se com os alunos procurando significar as frases escritas. O texto havia sido previamente trabalhado, na semana anterior, e julgava-se que os alunos conhecessem seus sentidos.

Diante da frase em questão, FG procura compreendê-la, e chama a atenção de seu companheiro para a palavra bota, e faz um gesto relacionado à bota calçado. A pesquisadora, ao ver a atitude de FG, interpreta-a como um desvio da elaboração conceitual e procura negociar com ele o sentido preferencial de bota naquele contexto. Ela procura esclarecer que a palavra escrita bota pode ter dois significados. FG faz uma expressão de que ainda não tem clareza e a pesquisadora considera ter alcançado seus objetivos.

Na seqüência, CI comenta os gestos da pesquisadora, que, então, não tinham qualquer intenção comunicativa — ela se abanava por estar com calor —, mas que permitiram a interpretação de CI e seus comentários. A pesquisadora estava grávida e talvez a fala de CI — “Calor, calor, grande.” —, com o gesto próximo à barriga quisesses significar que sentia calor por estar gorda/grande, ou algo assim.

FG, atento ao “diálogo” entre CI e a pesquisadora, atribuiu a ele um sentido completamente inesperado. Recuperou a noção de bota calçado e fez um “comentário” por meio de gestos, referindo-se a uma bota grande (comprida) e a sensação de calor por ela provocada.

FG não só não compreendeu a argumentação da pesquisadora como manteve-se circulando no espaço de sentido atribuído por ele à palavra bota. Sua atitude permite, também, interpretar que ele reconheceu, de certa forma, todo o resto da interlocução como ligado/re-lacionado à sua proposição. O que ocorreu?

Em outras situações, FG revela ter o conhecimento de que uma mesma palavra pode ter mais de um sentido, porém esse conhecimento não foi atualizado na situação ora considerada. Ele poderia ter compreendido que dois significados distintos podem pertencer a uma mesma palavra e não o fez.

O texto que estava sendo trabalhado girava em torno da vida das tartarugas, e isso era do conhecimento de FG. Quando ele foi interpretar a frase, porém, mostrou não considerar esse aspecto. Nesse processo de construção de sentido, aquele atribuído à palavra bota não se relacionava com os demais sentidos circulantes nos enunciados (sobre tartaruga), mas esse fato não pareceu constrangê-lo ou perturbá-lo.

Além disso, a pesquisadora procurou esclarecer sobre dois significados da palavra bota, e sobre aquele focalizado no momento. Contudo, as explicações que foram dadas mostraram-se ininteligíveis para o aluno; o sentido do enunciado parece ter sido ignorado. A atitude de FG indica que, ao ver a palavra bota, ele atualizou prontamente um sentido, que para ele era mais estável, correto, indiscutível. Seu pensamento parece ser: “Esta palavra significa calçado”; e essa crença restringe o espaço para novas negociações de significados e sentidos.

Ao aderir a um sentido preferencial, FG possibilita um afastamento do sentido contextualmente proposto. O termo bota permite, em si, uma grande flexibilidade semântica (pode ser um calçado, o ato de expelir ovos, e outros sentidos ainda, que têm pouca interseção entre si). FG mostra, diante dessa configuração, buscar uma estabilidade. De certa forma, o que faz é contraditório: ignora as pistas sinalizadas pelo interlocutor (o gesto de botar é muito diferente daquele que indica calçado) — é como se não as visse, ou atribuísse a elas um outro papel (qual?) — e ocorre um deslocamento para um sentido mais estável — de calçado. Esse processo de construção de sentido configura um deslocamento porque a palavra bota, no contexto, está ligada a ovo, mas ele despreza essa relação e se move, com certa liberdade, no universo das possibilidades semânticas que a palavra oferece. Atua no jogo dinâmico da constituição de sentido de forma desconcertante para o interlocutor.

É importante ressaltar que o deslocamento se dá em relação à ótica do interlocutor. Para FG, o sentido de bota parece ser, durante todo o episódio, o de calçado. Ele persevera em um sentido eleito. Entretanto, do ponto de vista do interlocutor, na elaboração do sujeito, o sentido se desloca, sendo diferente daquele focalizado no contexto muitas vezes difícil de ser apreendido pelo interlocutor, justamente por seu deslocamento.

O que permite essa liberdade de deslocamento? Por que pode se afastar tanto do sentido proposto pelo contexto? Por que a palavra ovo ou o gesto de botar, num diálogo sobre tartarugas, não o atraem para o sentido pretendido?

Ao perceber um fragmento na frase que para ele é estável, algo de que tem certeza/segurança do significado, FG adere a ele, prende-se como a um porto seguro, como algo que não pode ser perdido. Todas as outras informações, nesse contexto, são ignoradas por ele.

Situação 3

O aluno havia escrito a palavra lata unindo sílabas e a professora e a pesquisadora procuravam saber se ele havia compreendido o significado da palavra formada.

PE está próxima de JU e observa seu diálogo com a professora.

PR: *La, ta.* (Lê silabando, apontando para a palavra LATA e faz um gesto de “abridor de lata” um pouco diferente daquele feito pela pesquisadora com CI e FG.)

JU: (Faz expressão de desentendimento.)

A professora se afasta para atender outro aluno e a pesquisadora se aproxima de JU.

PE: (Apontando para a palavra LATA) *Olha!* (Faz gesto de abrir a lata com abridor.)

JU: *Falô, falô, entendeu.*

PE: Como chama, como chama? /O quê?/ (Apontando para a palavra lata.)

JU: *O nome?*

PE: *É.*

JU: *Peixe.*

PE: *Não o que tem dentro, a lata. /Não!* (Faz gesto com as mãos em círculo e aponta dentro do círculo.)

JU: (Não se interessa e sai para o lado.)

A pesquisadora acompanha o diálogo entre o aluno e a professora e nota sua expressão de dúvida. A professora lê para ele a palavra lata, faz o gesto de abri-la e ele observa, mas não diz nada. Quando a pesquisadora o aborda, retomando a explicação, JU se apressa em dizer que já entendeu, que não necessita de maiores esclarecimentos. A pesquisadora, então, formula uma questão buscando verificar sua

compreensão. JU demonstra compreender os objetivos da pesquisadora ao perguntar (O nome?) e com a confirmação da pesquisadora responde: peixe. Sua resposta é um tanto inusitada para o contexto; o que poderia significar?

A pesquisadora apressa-se em interpretá-la e infere que JU conhece latas e o ato de abri-las, e que, talvez, em seu cotidiano uma lata, bastante presente, seja a de sardinhas em conserva e que, então, sua resposta *peixe* possa estar relacionada ao conteúdo dessa lata.

Preso a essa interpretação, a pesquisadora procura esclarecer que há uma diferença entre o conteúdo (sardinha) e seu continente (lata), mas JU não se mostra disposto a negociar a interpretação, esquivando-se.

JU mostra em outros momentos conhecer várias letras e ler inclusive algumas palavras. A palavra peixe não é desconhecida e é bastante provável que, se a visualizasse, soubesse lê-la. Mas, o que é certo é que sabe que peixe começa com “p”, pois isso foi visto em outra atividade, e que reconhece que lata começa com “l”. Assim sendo, apesar de saber que não está escrito peixe no papel, dá essa resposta. De novo, cabe perguntar o que ocorre aí.

Há um conceito em circulação que parece ser do conhecimento de JU: o conceito lata. Não se pode afirmar como esse conceito está constituído, mas trata-se de um objeto que ele conhece, que manipula e que reconhece como representado nos gestos feitos pela professora e pela pesquisadora. Contudo, ao tentar inscrever esse conceito em uma representação diversa da gestual — palavra escrita ou falada —, JU hesita. O que significa a palavra lata? Resiste à atribuição que está sendo proposta, não concorda que se trata do mesmo conceito. Ele desconfia da nomeação utilizada pelos interlocutores ouvintes. Por quê? Que funcionamento de linguagem esse comportamento denuncia?

Quando é solicitado que identifique lata, ele diz *peixe*, aderindo a um significado preferencial naquela circunstância. Não parece im-

portar o fato de esse nome não coincidir com aquele escrito em seu caderno.

Há um desencontro, um deslocamento de sentidos em relação ao objeto que está sendo focalizado, um deslocamento para aquilo que remete ao que o objeto contém. O desajuste da palavra escrita com aquela que ele propõe não o leva a uma busca de solução diversa. Ele se mostra satisfeito com o que conhece, apesar da incongruência.

Por outro lado, há um sentido aderido ao gesto de “abrir lata”, do qual JU não se afasta. Trata-se de algo seguro, já consolidado, que ele toma como confiável, sem se abrir para novas negociações em relação ao trabalho de ensino que se apresenta. As tentativas feitas pela pesquisadora são compreendidas como impertinência: falô, falô, entendeu (referindo-se a si mesmo). Para JU, não há nada de novo a ser dito sobre esse assunto.

A situação propõe algumas reflexões. As dificuldades de linguagem/comunicação vividas por esse aluno são presumivelmente estressantes. Quando ele consegue formular seu conhecimento, parece prender-se a essa formulação e não procura redimensioná-la, demonstrando uma atitude semelhante àquela analisada na situação anterior. Mesmo que seus conhecimentos não corroborem sua idéia (aspectos da escrita e da oralidade ao ler a palavra), manter-se nessa posição se mostra menos temerário do que a desestabilização do conceito e sua possível “destruição”.

Sua atitude impinge uma certa inflexibilidade à linguagem (um conceito construído está pronto e acabado), que seguramente será problemática para a prática pedagógica e que, ao mesmo tempo, só pode ser entendida como efeito de suas experiências escolares com a linguagem. JU parece pensar que as tentativas argumentativas da pesquisadora se dêem somente por “dificuldades de comunicação” (como se estivesse havendo um desentendimento entre interlocutores) e não atenta para a possibilidade de ela querer sugerir algo novo em relação aos conceitos já constituídos.

Situação 4

A pesquisadora lê com FG o texto “Ela come plantas e moluscos”, para o qual ele devia fazer um desenho.

PE: *Ela come planta e... A tartaruga come planta, planta. /Tartaruga/, /comer/, /planta/, /planta/.*

FG: (Expressão interrogativa.)

PE: *Planta, não?!? /Planta/. (Faz o sinal de forma lenta e marcada e move a cabeça negativamente.)*

FG: *Não.*

PE: (Pega uma revista e mostra desenhos e fotos de plantas, apontando as figuras.) */Plantas/.*

FG: (Olha atentamente.)

CI: (Que acompanhava o diálogo, interfere) *Não dá. /Árvore/.*

PE: *Árvore não, grande. /Árvore/, /não/ e /grande/. A tartaruga come planta pequena. /Tartaruga/, /comer/, /planta/ e /pequena/.*

FG continua atento, com feição confusa, e começa a desenhar.

PE: *O que é isso? (Apontando para a palavra planta, dirigindo-se a JU.)*

JU: */Árvore/.*

PE: *Árvore não, planta. /Árvore/, /não/ e /planta/.*

JU: *Não, tá errado. /Errado/.*

PE: *Não tá errado. /Não/ e /errado/.*

JU: */Planta/. (Chama a atenção da professora e faz expressão interrogativa.)*

PR: *Planta, verde, árvore. /Planta/, /verde/ e /árvore/.*

PE: *Mas árvore não. /Árvore/ e /não/.*

JU: *Igual. /Igual/.*

PR: (Dirige-se para a lousa.) *Igual não. /Igual/ e /não/ (Desenha um vaso com uma folhagem.)*

FG observa todo esse episódio e volta a desenhar. FG, após ter desenhado a planta, fazendo um desenho muito parecido com o da professora, chama a atenção da pesquisadora e mostra seu desenho.

PE: *Planta, planta.* /Planta/.
FG: (Faz um gesto com as mãos descendo paralelas.) /Grande/, /tartaruga/ e /pequena/.
PE: *Não, não.* (Balançando a cabeça.) *A tartaruga come planta.* /Tartaruga/, /comer/ e /planta/.
FG: /Comer/. (Com feição interrogativa.)
PE: *Come!!* /Comer/. (Balançando a cabeça assertivamente.)
FG: /Comer/, /grande/. (Faz esse sinal na direção de sua barriga, como se ela estivesse enchendo.)
PE: *É sim.* *A tartaruga come molusco.* /Tartaruga/, /comer/ e /molusco/ (Aponta também para o desenho de um molusco na lousa.)
FG: (Faz expressão de nojo.)
PE: *A tartaruga gosta de planta e gosta de bichinho.* /Tartaruga/, /gostar/, /planta/, /tartaruga/, /gostar/ e /molusco/.

FG se distrai e depois volta a desenhar. Quando seu desenho está pronto observa-se que ele desenhou a tartaruga no vaso, bem pequena, comendo a planta pela raiz como uma formiga. FG mostra, já no início da situação, dúvidas sobre o significado da palavra planta. Na verdade, o episódio revela que a maioria dos alunos conhecia o sinal /árvore/ e que este se superpunha ao conceito planta. A pesquisadora, então, procura marcar que se tratava de dois conceitos diferentes, focalizando os dois sinais diversos. Entretanto, não assume o papel de explicitar o conceito planta como genérico e árvore como uma categoria específica dentro do conceito planta, o que seria desejável, uma vez que a justaposição entre esses conceitos acaba aparecendo em dois momentos: quando os alunos dizem que “tá errado”, questionando a distinção proposta pela pesquisadora; e quando comentam que os dois conceitos se equivalem, o que de certa forma é reforçado pela professora. A pesquisadora opta por dimensionar as plantas como menores do que as árvores, distinção essa que, na situação, soluciona os problemas de compreensão sobre de que as tartarugas se alimentam, mas que transforma de forma restrita os conhecimentos dos alunos. Sua explicitação se restringe a algo mais simples de ser compartilhado, dadas suas dificuldades de se comunicar com os alunos surdos.

É importante ressaltar que opções como a que foi feita pela pesquisadora, que empobrecem o trabalho conceitual, são freqüentes

na prática pedagógica dirigida aos surdos. Temas ou questões apresentados em sala de aula, que poderiam ser amplamente discutidos, em geral, são reduzidos a comentários mínimos ou restritos aos sinais mais bem dominados pelo interlocutor ouvinte, sem que este se arrisque a expandir muito a conversação, o que poderia levá-lo a problemas de inteligibilidade que são preferencialmente evitados. Fato semelhante ocorreu na situação 1, quando a professora “esconde” o pronome, sem tentar explicar para o aluno o que é um pronome. Espera-se que os alunos surdos tenham ampliadas suas capacidades de generalização e que sejam menos “concretos” (vide comentários de professores colhidos por Mélo 1995); contudo, as vivências interacionais a que estão submetidos pouco propiciam essas ampliações.

Retomando a análise da situação, pode-se observar que a instabilidade do conceito “planta” gera outras em seu bojo. FG inicialmente se mostra desconfiado: “Tartaruga come planta?”, “O que será planta?”. Ao ver o desenho da professora, mostra-se mais convencido. Apesar dos sinais, da fala, das fotos e das figuras, foi o desenho que representou de forma mais convincente para ele o que “significava” planta.

Após ver o desenho da professora, ele tenta discutir com a pesquisadora aspectos da planta e da tartaruga que não são interpretados por ela. Ele se refere ao tamanho da planta e da tartaruga, e a pesquisadora, sem compreender suas intenções, retoma a proposição de que tartarugas comem plantas. Ele faz uma expressão interrogativa a respeito de comer e faz um gesto na direção de sua barriga, que não foi possível interpretar. Ele procura discutir algo com sua interlocutora, e ela, por sua vez, não é capaz de compreender suas intenções. Para manter o diálogo, ela reforça a idéia de que tartarugas comem plantas e moluscos e FG demonstra nojo por essa opção, dando dicas de que compreende o que está sendo dito, ao menos nesse momento.

É apenas quando FG apresenta seu desenho que se revela o inusitado. Só então é possível levantar a hipótese de que FG fez um percurso interpretativo muito diferente daquele esperado por seus interlocutores. É pelo desenho que revela suas idéias e o sentido que deu à proposição como um todo.

FG havia visto tartarugas e jabutis em um passeio recente, feito pela classe, e nas atividades que envolveram o texto sobre as tartarugas discutiu-se que elas moram em rios, lagos e mares; foram vistas fotos e comparados seu tamanho natural com aquele visto nas fotografias; entretanto, ele não teve problemas em desenhá-las pequenas, na terra do vaso, comendo a planta pela raiz. Qual significação foi constituída? A partir de que pressupostos?

A estranheza diante de sua resposta é causada basicamente pelo deslocamento de sentidos que aí se opera. Na situação, FG busca atender aos seus conhecimentos sobre plantas e sobre os animais que podem se alimentar delas. A planta trazida pelo desenho da professora é uma planta “doméstica”, no vaso, um pouco diferente daquela comum ao hábitat das tartarugas. FG que, provavelmente, tem experiências com plantas em casa, já deve ter observado animais no vaso em geral, trata-se de insetos. Se a tartaruga come planta, conforme foi preconizado pelo texto, ela deve ser como os animais que ele conhece no vaso, ou seja, do tamanho de um inseto.

Para aderir a esse sentido, de certa forma, FG teve de renegar uma série de conhecimentos constituídos até então sobre as tartarugas: seu tamanho real, pois as vira na visita citada anteriormente; o fato de morarem na água; as fotos que viu delas etc. O que o levou a isso?

Parece que “planta”, alvo da discussão que envolveu essa atividade, tornou-se o conceito mais importante, e foi com base nele que os outros elementos ganharam sentido. Ao conceber “planta” como algo “no vaso”, a tartaruga só poderia compor essa relação assemelhando-se a um inseto.

Um sentido se instaura com força e carrega os demais, sem que o aluno se preocupe com as incoerências que essa opção possa trazer. Há uma subordinação a um sentido que, ao deslizar, nega elementos vistos anteriormente, mas o interessante é que isso não atormenta o sujeito envolvido. Há uma busca de constituir sentidos e, uma vez que são alcançados, eles alavancam outros que estão ao seu redor.

Essa opção de FG por um sentido não convencional, diverso, faz com que ele produza um desenho que se torna, no mínimo, curioso

para seus interlocutores. O que faz a tartaruga naquele lugar? Trata-se de uma configuração um tanto inesperada. Podem-se fazer interpretações, não deixam de ser sentidos “possíveis”, portanto interpretáveis, mas por que isso ocorre?

A pouca possibilidade de negociação, no que diz respeito a uma discussão para direcionar e estabilizar sentidos, contribui para ocorrências como essa. É difícil discutir com o aluno por que ele fez seu desenho daquela forma. FG tentou, no desenrolar da atividade, discutir com a pesquisadora suas idéias sobre tartarugas e plantas, mas não foi compreendido; ficou apenas a ilusão de que tivessem partilhado sentidos. Essa efetividade aparente de comunicação escamoteia a incompreensão da pesquisadora e permite que vários sentidos circulem como aceitos. O pouco esclarecimento dado sobre a diferença árvores/plantas, também justificada pelas dificuldades de comunicação, cria oportunidade para que um desenho seja feito para esclarecer/conturbar os conhecimentos. É a fragilidade contratual da linguagem, nesse contexto, que, em última instância, instaura tais acontecimentos.

O jogo dinâmico da constituição de sentidos, permeado por uma linguagem fragmentária, híbrida, pouco estável, permite deslocamentos extensos, profundamente divergentes das expectativas do interlocutor.

Outro ponto relevante é a influência que teve para esse aluno o desenho da professora. Ela, talvez, pudesse representar o conceito “planta”, por meio do desenho, de inúmeros modos (também o desenho é polissêmico), contudo, fez uma escolha que marcou o modo de compreensão do aluno, levando-o a uma elaboração de sentidos diversa daquela que desejava. Esse fato aponta para as conseqüências pedagógicas de atos que, na maioria das vezes, não são tidos como relevantes para essa prática. Na situação 2, o ato de abanar-se da pesquisadora gerou sentidos não pretendidos, mas que foram inevitavelmente apreendidos pelos interlocutores, que, de posse deles, deram espaço a outros e novos sentidos que se constituíram. Ocorrências assim são freqüentes nas práticas pedagógicas em geral, e esse fato não é diferente no contexto pedagógico que envolve alunos surdos.

Interlocuções e possibilidades de construir conhecimentos

As interlocuções entre surdos e ouvintes no contexto pedagógico focalizado estão marcadas pelo uso de vários recursos semióticos, que, apesar de ser preconizado por diversas abordagens pedagógicas como necessário e importante para a comunicação entre surdos e ouvintes, traz uma série de problemas como os que foram levantados ao longo das análises feitas neste estudo. Um mesmo conceito/conhecimento pode ser elaborado de diferentes formas, gerando instabilidades e desconfianças que possibilitam que o sentido pretendido, em vez de ser partilhado, perca-se, deslocando-se para outras possibilidades de significação.

Nas interlocuções entre ouvintes também ocorre o uso de diversos recursos semióticos, contudo há uma língua comum partilhada entre os interlocutores que dá sustentação à interlocução. Podem ocorrer mal-entendidos, são esperados deslocamentos de sentidos, confusões, mas, em geral, não se verificam ocorrências tão dramáticas quanto aquelas observadas nas relações surdos/ouvintes. A ausência de uma língua comum impõe o uso de vários recursos semióticos, resultando em situações como as aqui analisadas.

O deslocamento de sentidos, nessas relações, é muito intensificado. O surdo desconsidera aspectos importantes da interlocução e em sua elaboração surgem sentidos muito inusitados, sem aparente perturbação. A composição híbrida dos recursos semióticos presentes na interlocução nem sempre favorece o esclarecimento. O "valor" dos elementos, sejam gestos, sinais, oralidade ou escrita, é muito pouco contratual, convencional. O que se observa é uma "minicomunidade lingüística" que tenta estabelecer contratos mais efetivos, sentidos mais estáveis, com base nesse mesmo hibridismo. É nele, e por meio dele, que se dão os deslocamentos e que podem até se dar os sucessos comunicativos.

Nesse contexto, os processos de construção de conhecimento tomam rumos inesperados. É somente pelo esforço de análise que várias das interlocuções aqui registradas puderam ser interpretadas. Muitas das situações de sala de aula trouxeram para os interlocutores

perplexidade e pouca ou nenhuma compreensão. Ora porque na elaboração do sujeito os sentidos se deslocavam sem que o interlocutor se apercebesse, gerando instabilidades nas relações interlocutivas, ora porque os sujeitos se atinham perseverantemente a um certo sentido não pretendido na situação, ficando impedidos de formular novas conceitualizações, ainda que o contexto assim o exigisse. Trata-se de momentos desconcertantes, em que o que é "dito" causa surpresa, estranheza e impossibilidade de interpretação momentânea ou permanente.

Considerando-se que o surdo vivencia a linguagem permeada por múltiplos recursos semióticos, pode-se pensar que essa linguagem se apresenta fragmentada, multifacetada nos diversos elementos que a compõem. Porém, o acompanhamento das situações que envolvem surdos e ouvintes indica que a interpretação do surdo não se faz de forma fragmentada, mas integrada num todo. Esse todo integrado justificaria deslocamentos ou perseveração de sentidos como os observados nas situações analisadas. Trata-se de uma visão globalizada que prejudica a análise dos elementos constitutivos, relacionando-os, comparando-os, visando construções mais coerentes.

Outro ponto importante a ser considerado é que, geralmente, as situações em que se verificam deslocamentos de sentidos são marcadas ora por um conhecimento parcial da escrita, ora por um conhecimento parcial da linguagem oral, ora por um conhecimento parcial dos sinais e gestos. É a falta de um domínio razoável desses sistemas que permite que os alunos dêem respostas "descabidas", gerando perplexidade e dificultando a ação pedagógica na construção de conhecimentos.

O surdo, como qualquer interlocutor, busca na interlocução uma certa coerência. Procura relacionar os elementos presentes atribuindo-lhes um sentido. Entretanto, por suas problemáticas e estressantes experiências de linguagem, pode-se inferir que não aproveita (como os ouvintes) os comentários, as observações feitas no dia-a-dia, os apontamentos que os diálogos entre as pessoas oferecem. Em geral, comentários, observações etc. são feitos em linguagem oral, o que exclui o surdo, invariavelmente, dessas oportunidades. Dessa

forma, o surdo tende a depender, em se tratando de linguagem, dos momentos em que esta é dirigida a ele ou efetuada numa modalidade em que seja possível um trabalho de significação. Assim sendo, as possibilidades de construção de conhecimentos pelos surdos se restringem a um espaço muito menor do que aquele experimentado pelos ouvintes. Nas situações cotidianas, o surdo tem a oportunidade de se envolver em várias vivências; entretanto, é o trabalho pedagógico que tem o compromisso de refletir sobre tais vivências, propondo discussões sobre elas, colaborando para sua elaboração.

Todavia, o espaço acadêmico, perpassado pelas dificuldades de linguagem e de comunicação, apresenta-se como um espaço de efetivação problemática dos conteúdos pedagógicos e da construção de conhecimentos tidos como científicos ou sistematizados.

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança pelos portais dos conhecimentos científicos. (Vygotsky 1989, p. 78)

Dessa maneira, se a sala de aula, que deveria ser o lugar especialmente estruturado para propiciar ao surdo a construção e a ampliação de conhecimentos, configura-se do modo apresentado, quais as conseqüências desse fato para os alunos surdos?

As análises feitas neste estudo buscaram explorar especificidades dos problemas de linguagem, que são grandes responsáveis por essa realidade. Conhecer esses problemas, refletir sobre eles e tentar solucioná-los pode modificar de alguma forma a prática pedagógica direcionada ao surdo, contribuindo para seu desenvolvimento e para a elaboração de conhecimentos necessários à formação de sua cidadania.

Quando se abordam as dificuldades acadêmicas de sujeitos surdos, em geral, são feitas referências à sua "inflexibilidade semân-

tica", ou seja, ao fato de o surdo ter dificuldades em considerar diferentes sentidos de uma mesma palavra. Essa ocorrência parece ser esclarecida, em certa medida, pelas análises aqui expostas. Nos processos de construção de sentidos ocorrem, por vezes, deslizamentos para sentidos diferentes daqueles pretendidos no contexto, fazendo com que os sujeitos surdos acabem perseverando marcadamente nesses sentidos (isso caracterizaria a "inflexibilidade semântica"). Contudo, perseverar num sentido mostra-se uma solução possível diante da "incerteza" criada por não haver a partilha efetiva de uma língua comum. Visto sob essa ótica, o surdo não sofre de "inflexibilidade", mas sim de uma "flexibilidade" notável para superar os obstáculos que as situações de interlocução com ouvintes colocam.

Os episódios analisados marcam a força dos deslocamentos de sentidos mostrando como eles acontecem de forma contundente na relação entre surdos e ouvintes. Mas eles permitem entrever um outro ponto importante. Em todas as situações analisadas, nota-se que, apesar dos conceitos focalizados não terem sido elaborados como se pretendia (o sentido de botar, o sentido de lata, a proposição "tartaruga come plantas"), eles não deixaram de implicar um ativo trabalho de significação. Os mal-entendidos, os desencontros não geraram simplesmente um espaço vazio, ao contrário, algum conhecimento foi construído. As interações constituem sentidos, ainda que, por vezes, profundamente diversos daqueles pretendidos. Os alunos, apesar de estar à deriva em muitas situações, buscam sempre um sentido, por mais complexo ou inusitado que possa parecer ao observador. Eles teimam em significar, mesmo que seus significados/sentidos sejam, por vezes, ininteligíveis para seus interlocutores.

Bibliografia

- BEHARES, L.E. (no prelo) "Algumas considerações sobre os 'momentos' da abordagem da linguagem na obra de L.S. Vygotsky". *Temas de Psicologia*.
- BOUVET, D. (1990) *The path to language: Bilingual education for children*. Filadélfia: Multilingual Matters.

- FERNANDES, E. (1989) *Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro: Agir.
- FERREIRA-BRITO, L. (1993) *Integração social e educação dos surdos*. Rio de Janeiro: Babel.
- GÓES, M.C.R. (1994) *A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal*. Trabalho apresentado para concurso de livre-docência, Faculdade de Educação, Unicamp.
- MÉLO, A.D.B. de. (1995) *Análise crítica de depoimentos de professores de surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula*. Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos. Dissertação de mestrado.
- MOURA, M.C. (1993) "A língua de sinais na educação da criança surda". In: M.C. Moura, A.C.B. Lodi e M.C.C. Pereira (orgs.). *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art.
- SMOLKA, A.L.B. (1995) "Conhecimento e produção de sentidos na escola: A linguagem em foco". In: *Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural*. Cadernos Cedes 35, pp. 41-49.
- STEWART, D.A. (1993) "Pesquisa sobre o uso de sinais na educação de crianças surdas". In: M.C. Moura, A.C.B. Lodi e M.C.C. Pereira (orgs.). *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art.
- VYGOTSKY, L.S. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1986) *Fondamenti di difettologia*. Roma: Bulzoni.
- _____. (1989) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VOLTERRA, V. e CASSELI, M.C. (1993) "'Vedere' l'italiano: Il caso dei sordi". In: E. Cresti e M. Moneglia. *Ricerche sull'acquisizione dell'italiano*. Roma: Bulzoni.
- VOLTERRA, V.; CASELLI, M.C.; RAMPPELLI, L.P. e MARAGNA, S. (1994) *Linguaggio e sordità, parole e segni per l'educazione dei sordi*. Firenze: La Nuova Italia.

7
ASPECTOS DA DINÂMICA INTERATIVA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E
JOVENS COM SÍNDROME DE DOWN

Maria de Fátima Carvalho

Vygotsky investigou o desenvolvimento da criança deficiente buscando melhor compreendê-lo e defini-lo valendo-se da discussão das implicações dos aspectos socioculturais e emocionais em sua constituição. A atualidade e a relevância de suas contribuições fazem-nos considerá-las como fundamento de nossa investigação da dinâmica interativa no contexto da educação de crianças e jovens com síndrome de Down.

Considerando a gênese social do desenvolvimento das formas de ação tipicamente humanas e contestando a idéia do funcionamento mental como uma estrutura homogênea de funções isoladas, Vygotsky (1989) abordou a questão da deficiência tomando como base o pressuposto de que as leis que regem o desenvolvimento da criança com

deficiência mental são as mesmas que regem o desenvolvimento da criança normal.

Para ele, a dificuldade de compreensão do desenvolvimento de crianças com deficiência mental decorre do fato de a deficiência ser tratada como uma coisa e não como um processo, de se supor que, no caso da existência de defeitos biológicos, as crianças têm todo o seu desenvolvimento diretamente determinado por causas orgânicas. Da perspectiva vygotskiana, essa idéia é um equívoco pois, no processo de desenvolvimento, as regularidades orgânicas serão substituídas e/ou transformadas pela formação de novas funções. O que é orgânico e causa dos distúrbios não deixará de existir, mas será ultrapassado por funções qualitativamente diferentes, que têm sua origem nas vivências sociais da criança. Essas novas funções constituirão o plano da atividade interna do sujeito e configurarão a estrutura externa da deficiência.

Segundo Vygotsky, embora as leis do desenvolvimento sejam as mesmas para crianças ditas normais e para crianças deficientes, a investigação da deficiência mental nos mostra que as relações entre as diferentes funções psíquicas se formam de maneira diferenciada nas crianças com deficiência mental. Assim, a criança limitada por uma deficiência não é uma criança menos desenvolvida, mas sim uma criança que se desenvolve de forma diferente.

Tendo essas idéias como princípio, ele enfatiza a necessidade de que a consideração das formas de manifestação da deficiência se sobreponha à análise quantitativa e ao reducionismo imposto pelo diagnóstico da causa orgânica da mesma. Ele diz que é preciso, mais do que dizer que uma criança tem retardo, ou nomear esse retardo, estudar o grau de manifestação do mesmo, identificar as formas pelas quais a criança que o manifesta age sobre o meio ambiente. Para que possamos determinar que aspectos da organização sociopsicológica do deficiente favorecem a educação, no sentido de poder contribuir para a transformação das formas de ação da criança sobre o meio e sobre si mesma, é preciso saber como a criança faz uso dos instrumentos psicológicos e culturais de que dispõe.

Para isso, Vygotsky aponta ser fundamental compreender as leis pelas quais se articulam os sintomas que se constituem durante o desenvolvimento. Os vínculos, as formas de relação que se estabelecem entre as funções caracterizam o modo pelo qual constituem a unidade do funcionamento psíquico das crianças deficientes. É preciso compreender esses vínculos, a relação funcional dinâmica que existe sob a estrutura complexa da personalidade de uma criança deficiente.

É com o objetivo de compreender e explicitar a complexidade que caracteriza o quadro da deficiência mental que Vygotsky argumenta que todos os sintomas não podem ser colocados em um mesmo nível. Para entender a deficiência mental, é preciso recorrer ao desenvolvimento e não aos processos patológicos que constituem sua base primária. Isso porque a complexidade surge no processo de desenvolvimento, quando a criança encontra, num determinado meio, dificuldades que suscitam o desenvolvimento de complicações secundárias. Nesse processo, o que era primário passa a ser secundário, no sentido de ser menos importante diante do quadro prioritário de sintomas que se constitui no desenvolvimento.

Foi com base nesses pressupostos que Vygotsky criticou a forma como se organizava o trabalho pedagógico com crianças com deficiência mental. Considerando que o aluno, por causa da deficiência, não está apto a desenvolver as capacidades de compreensão, abstração, planejamento das próprias ações etc., a escola adapta-se à deficiência, atuando no nível do treinamento das funções sensoriais e motoras. Desse modo, a ação pedagógica se reduz ao quadro orgânico da deficiência, desconsiderando a importância dos aspectos socioculturais na constituição do funcionamento psíquico. Ao limitar sua atuação ao nível do desenvolvimento orgânico da criança, à esfera primária do quadro de deficiência, a escola atua na área menos favorável à educação, na área onde encontrará maior resistência à sua ação.

Quando se refere à necessidade de diferenciar sintomas de ordem primária e secundária, Vygotsky enfatiza a idéia de que existem aspectos na deficiência que se estruturam de forma favorável à

educação e que é para esses aspectos que a ação educativa deve ser dirigida. Ele se refere ao quadro secundário da deficiência, aos sintomas, às formas novas de funcionamento que se estruturam no desenvolvimento do sujeito, transformando-o. É sobre esse nível, o primeiro plano da deficiência, que a escola pode atuar, contribuindo para que o aluno possa apropriar-se das formas de ação socialmente dadas.

O desenvolvimento insuficiente das funções psicológicas superiores está relacionado com o desenvolvimento cultural. A vinculação da criança deficiente mental com o meio é geralmente marcada pelo preconceito, resultando no acúmulo de complicações cognitivas e emocionais que se acrescentam ao quadro de deficiência. É comum que a criança deficiente mental desenvolva uma estrutura neurótica, que atua organizando todos os aspectos do seu desenvolvimento e todos os seus sintomas.

Considerando a importância da interferência dos aspectos afetivos e emocionais no processo de desenvolvimento, Vygotsky propõe que, a análise da criança deficiente não deve se limitar aos seus problemas orgânicos ou cognitivos, pois o sujeito deficiente não se reduz ao déficit. Pelo contrário, toda sua personalidade age sobre o déficit, buscando formas de reorganização e equilíbrio, de forma a superá-lo, compensá-lo ou de adaptar-se a ele.

A idéia da compensação constitui o núcleo dos estudos de Vygotsky sobre a deficiência. É principalmente com base nos trabalhos de Adler e Stern que ele toma o princípio da compensação, redefinindo-o e explicando-o tomando-se por base sua concepção do desenvolvimento humano como um processo social. Para ele, educar baseado na compensação é privilegiar aspectos que possibilitarão não a cura da deficiência, mas a sua superação pelo desenvolvimento de formas alternativas de ação que contribuam para o desenvolvimento da personalidade toda.

Ao assumir a importância do princípio da compensação na educação das crianças deficientes, Vygotsky questiona a idéia de que a base única dos processos de compensação é a interiorização da

deficiência pela criança, de que é da consciência da própria limitação que surge uma reação do sujeito, tendo em vista a eliminação ou a superação da deficiência. Ele critica principalmente o fato de, com base nessas idéias, algumas escolas, a de Adler inclusive, negarem à criança com deficiência mental a possibilidade de desenvolver os processos de compensação, argumentando que as mesmas não conseguem ter uma atitude crítica em relação à deficiência, não conseguindo, assim, ter consciência da própria limitação e reagir a ela. Vygotsky opõe-se a essa teoria, considerando-a idealista, no sentido de explicar subjetivamente a compensação, atribuindo-a à força de processos vitais, espirituais e internos.¹

Propondo uma outra forma de explicar como surgem os processos de compensação, ele coloca que objetivamente é na vida social da criança e no caráter social do seu comportamento que ela encontra material para a formação das funções internas. Na existência da deficiência, as dificuldades dela decorrentes, enfrentadas pela criança no seu processo de desenvolvimento, são o primeiro estímulo para superá-la. Porém, isso só é possível com a ajuda de uma série de formações psicológicas que não lhe são intrínsecas, mas que se formam no percurso do próprio processo de desenvolvimento e que não dependem apenas do caráter e da gravidade da deficiência, mas também da realidade social do defeito, das dificuldades que ele provoca, dadas as condições sociais da criança.

1. "O primeiro e fundamental com que tropeçamos na compreensão do problema da compensação da criança com retardo mental é a idéia sobre a própria natureza do fenômeno, a qual, como veremos, pode ser dual. Alguns consideram que a única e exclusiva base dos processos de compensação é a reação subjetiva da personalidade da própria criança perante a situação que se cria em consequência do próprio defeito. Essa teoria supõe que a única fonte necessária dos processos de compensação do desenvolvimento é a interiorização, pela própria criança, de sua deficiência, o surgimento do sentimento de inferioridade.(...) A teoria que quer dar uma explicação real dos fenômenos de compensação deve explicá-los em toda sua plenitude e considerar que nos níveis inferiores de desenvolvimento, os processos de compensação estão relacionados com o funcionamento da consciência. Os autores que estão obrigados a dar uma resposta, fazem-no no espírito do vitalismo, considerando que os elementos dos processos vitais têm um fator psicóide e algumas forças vitais em forma de espírito que movem os processos de compensação (...). Essa teoria tem um ponto de vista idealista, uma vez que tenta realizar a compreensão subjetiva da compensação." (Vygotsky 1989, pp. 105-106, tradução nossa)

Vygotsky não desconsidera que o grau do retardo primário determina o modo como a criança será capaz de usar esse material (psicológico e cultural). Em razão disso, o desenvolvimento de crianças com diferentes formas de comprometimento será diferenciado. As dificuldades surgidas no nível da realização das funções elementares serão transformadas, substituídas, ao longo do desenvolvimento, por formas alternativas de ação ou por outras dificuldades, pois a compensação também pode conduzir ao aumento de sintomas.

Como qualquer processo de luta, de busca de equilíbrio, a compensação nem sempre conduz à formação de capacidades, ao êxito. Todos os graus possíveis de resultado podem ser encontrados. Mas, qualquer que seja o resultado, sob qualquer circunstância, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador, de construção e reconstrução da personalidade da criança sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação e da formação de novos processos originados das novas vias surgidas em consequência da própria deficiência. É a compensação, concebida como a variação dos vínculos interfuncionais do sistema psicológico, que Vygotsky aponta como a possível base psicológica para a teoria e a prática da educação de pessoas com deficiência.

Buscando explicitar essa idéia, Vygotsky refere-se ao fato de que as funções psicológicas realizam-se das mais diversas formas, podendo, no nível de sua expressão externa, aproximar-se ou conduzir a resultados iguais, mesmo que internamente nada tenham em comum. As suas investigações mostram que a substituição de umas operações psicológicas por outras tem sido constatada em relação a quase todos os processos psicológicos. Isso nos permite considerar que, onde há insuficiência e limitação de uma função, uma outra função pode surgir para substituí-la ou auxiliá-la. Assim, o nível do funcionamento mental, das atividades emocionais e cognitivas do sujeito, é concebido como uma diversidade de funções em uma unidade complexa e dinâmica. Em decorrência desse dinamismo e da complexidade das formas de funcionamento, as funções que são afetadas no caso da deficiência mental não o são da mesma forma e influem de maneira qualitativamente distinta em sua base.

Essas funções psicológicas, que se organizam a partir de mediadores, têm um papel decisivo no desenvolvimento psicológico da criança. Nessa transformação do social (intersíquico) em interno (intrapíquico), os “meios auxiliares”, ou seja, os sistemas simbólicos mediadores (principalmente a linguagem) são importantes pelos significados que carregam. Nessa perspectiva, a suposição de que as causas externas influenciam de modo mecânico o caráter do deficiente mental é superada, pois a ação do social resulta em transformações internas, em criação de formas individuais de ação emocional, cognitiva e motora. Assim, as interações sociais carregadas de significações são a fonte do surgimento das funções psicológicas superiores em todos nós, mas, em particular nas crianças com deficiência mental, elas são as fontes e os meios do desenvolvimento compensatório.

A centralidade que Vygotsky atribui ao signo e aos processos verbais na constituição do funcionamento mental leva-nos a privilegiar a questão da linguagem como eixo central e objeto de investigação deste trabalho e contribui para a problematização de como a linguagem do portador da síndrome de Down tem sido abordada.

Grande parte dos problemas enfrentados na escola por crianças e jovens com síndrome de Down se relaciona a suas dificuldades de fala. As dificuldades de articulação, dicção, pronúncia e formulação provocadas pelo comprometimento de sua estrutura fonoarticulatória, decorrente da síndrome, embora não lhes sejam inerentes, costumam caracterizar suas falas. Quando esses problemas se manifestam, de forma conjunta ou isolada, prejudicam a atividade lingüística oral da pessoa com síndrome de Down no âmbito da comunicação. A ininteligibilidade de suas falas contribui para que sejam interpretadas como desarticuladas e sem sentido.

Um outro aspecto constitutivo dessa interpretação é a idéia de que a linguagem oral expressa o pensamento e/ou resulta do desenvolvimento cognitivo do sujeito. Quando se trata da educação de pessoas com síndrome de Down, essas idéias incorrem na atribuição das dificuldades de fala à deficiência em termos cognitivos; numa relação unidirecional, as dificuldades orais do sujeito expressariam sua deficiência.

Como resultado dessas idéias e considerando-se que elas emergem em meio a uma grande valorização social da oralidade, é comum que os trabalhos de educação de pessoas com síndrome de Down sejam marcados por intervenções que objetivam melhorar a capacidade de articulação e de expansão de suas falas.

Na literatura sobre a síndrome de Down, alguns trabalhos que têm como objetivo a orientação de pais e profissionais consideram necessário que todos os que estão diretamente envolvidos com pessoas com a síndrome se empenhem em ajudá-las a falar mais e melhor. Nesse sentido, oferecem alternativas de intervenção e de treinamento das capacidades lingüística e comunicativa da pessoa com síndrome de Down, dos primeiros meses à idade adulta. Essas sugestões, muitas vezes transpostas para as atividades escolares, caracterizam-se pela redução da atividade lingüística do sujeito a ações mecânicas e associativas que objetivam o ensino da fala por meio do treino para uma melhor articulação de fonemas e para a memorização de um maior número de palavras e frases associadas a objetos e situações correspondentes.

Os fundamentos desses modelos de intervenção e de sua adoção na prática educacional podem ser explicados pela adaptação indevida das conclusões de trabalhos de pesquisa que objetivam uma caracterização ou uma avaliação da produção lingüística de crianças com síndrome de Down. Levy (1988, p. 39) realizou um levantamento sobre o tema e constatou que a maioria desses trabalhos se limita ao estudo de aspectos funcionais dos órgãos fonadores e realiza uma análise funcional e qualitativa do problema, caracterizando-se pela redução da atividade lingüística ao funcionamento articulatório e pela avaliação normativa do mesmo, tomando como parâmetro o desempenho oral de crianças normais.

A linguagem na perspectiva histórico-cultural

Tomando como base as idéias de Vygotsky e Bakhtin, buscamos na perspectiva histórico-cultural em psicologia os fundamentos

para proceder o nosso trabalho de investigação. Essa perspectiva articula linguagem, pensamento e prática social, enfatizando a natureza social do desenvolvimento humano.

Em uma abordagem que considera o homem como ser biológico e social, como membro da espécie humana e sujeito participante de um processo histórico, Vygotsky ressalta, em sua perspectiva teórica, a constituição do sujeito sociocultural. Quando coloca que é no plano das relações entre os sujeitos, que é no contexto das interações e significações sociais que as ações do bebê adquirem sentido, que os processos verbais inicialmente do "outro" tornam-se próprios, organizando a atividade mental, Vygotsky aponta o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento psicológico, ressaltando o caráter de mediação e a dimensão simbólica que perpassa todo o processo de elaboração do funcionamento interno. Nesse processo de apropriação e elaboração da cultura, a linguagem e o sujeito emergem, na perspectiva vygotskiana, numa relação de mútua constituição.

Nesse processo, o funcionamento mental não resulta de uma apropriação direta e passiva das formas sociais de ação, não se constitui como uma cópia do meio ambiente e também não se caracteriza como uma estrutura mental preexistente, inata, que se atualiza no desenvolvimento. A atividade mental configura-se como um modo, "um modo de funcionamento que se cria pelo deslocamento da fonte de regulação para o sujeito" (Leontiev 1981 *in* Góes 1991, p. 18).

Buscando compreender e explicitar as relações, as diferenças e a unidade entre pensamento e linguagem no processo de constituição do psiquismo, Vygotsky afirmou que pensamento e linguagem não são propriedades inerentes ou atributos apriorísticos da natureza humana e que, sendo distintos, estão inter-relacionados. No processo dialético de desenvolvimento do sujeito, pensamento e linguagem tornam-se um todo indissociável, cujos aspectos distintos — pensamento e fala, generalização e interação social — conectam-se e condicionam-se num processo dinâmico de interconstituição. É a inserção do sujeito num dado grupo cultural que possibilita a vinculação dos processos de pensamento e linguagem.

No processo do desenvolvimento, as primeiras relações de significação são de ordem indicativa, as palavras referem-se a objetos. É a necessidade de comunicação social que impulsiona o desenvolvimento da linguagem desse primeiro nível para um nível superior de generalização. Para comunicar-se de forma cada vez mais elaborada, os homens vão produzindo sistemas simbólicos que permitem a organização do real de forma a poder ser partilhada e transmitida entre os sujeitos. É essa necessidade que gera a função da linguagem de pensamento generalizante. É essa função que torna a linguagem um instrumento do pensamento. É na linguagem que se constituem os conceitos e os modos de organização do real que medeiam as relações entre os sujeitos e o mundo externo. É o uso da palavra na relação dialógica, no discurso, que possibilita o desenvolvimento da função de pensamento generalizante, pois é pelo uso da palavra que os sujeitos desenvolvem a possibilidade de superação dos aspectos relativos ao contexto temporal e espacial de suas ações e que desenvolvem a capacidade de abstração, de planejamento e de antecipação de suas ações.

Buscando explicitar o processo de internalização no desenvolvimento das funções psicológicas, com base na relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky analisa a fala egocêntrica traçando o percurso do desenvolvimento da fala interior. Ele argumenta que, no princípio do desenvolvimento, a fala do outro dirige a ação e a atenção da criança. Esta vai gradualmente usando a fala de forma a afetar a ação do outro. Nesse processo, ao mesmo tempo em que a criança passa a compreender melhor a fala do outro e a usar a fala para a regulação do outro, ela começa a falar para si mesma, entre outras coisas descrevendo, analisando e planejando suas ações durante sua ocorrência. A fala para si assume uma função auto-reguladora e a criança torna-se capaz de atuar sobre suas ações por meio da fala.

Vygotsky atribui à fala interior propriedades estruturais e funcionais sintáticas e semânticas específicas. Aponta a sua estrutura sintática e predicativa e descreve o seu funcionamento como predominantemente semântico — significativo. Coloca que a fala interior caracteriza-se pelo domínio do sentido sobre o significado, mas é

o significado da palavra que é a matéria constitutiva da fala interior, da unidade do pensamento verbal.

É assim que ele escolhe o significado da palavra como unidade de análise no estudo do funcionamento mental; “o significado da palavra é, ao mesmo tempo, material internalizado e recurso/fonte de mediação” (Smolka 1992a, p. 329). O significado da palavra é concebido como uma formação dinâmica que se modifica no processo de desenvolvimento do sujeito e também de acordo com as várias formas como o pensamento funciona, o que implica transformações da relação entre pensamento e linguagem. Essa relação, por sua vez, “não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo...” (*ibid.*, p. 108). Nesse processo, o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, mas passa a existir por meio delas. Sendo assim, a estrutura da fala não é um reflexo da estrutura do pensamento, pois este passa por muitas transformações até tornar-se fala.

Para Vygotsky, “a relação entre o pensamento e a palavra não pode ser compreendida em toda a sua complexidade sem uma clara compreensão da natureza psicológica da fala interior” (*ibid.*, p. 112). Para ele, a fala interior não é a mesma fala externa. É uma atividade intelectual e afetivo-volitiva, uma vez que inclui os motivos da fala e do pensamento.

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que ela desperta em nossa consciência, é um todo complexo, fluido e dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável, a mais precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera seu sentido. O significado dicionarizado de uma palavra não é mais do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. (Vygotsky 1987, p. 125)

A fala interior é uma função autônoma, um plano específico do funcionamento verbal, e sua transição para a fala exterior não é a tradução de uma linguagem para outra: “É um processo complexo e dinâmico que envolve a transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteli-

gível para os outros” (*ibid.*, p. 127). Por isso, só é possível compreender a verdadeira natureza e o verdadeiro lugar da fala interior se examinarmos o plano seguinte de pensamento, ainda mais interiorizado que o pensamento verbal: o pensamento propriamente dito — a consciência. O fluxo do pensamento não é acompanhado por uma manifestação simultânea de fala.

Os dois processos não são idênticos e não há nenhuma correspondência rígida entre eles. O pensamento não consiste em unidades separadas como a fala. Ele está presente em sua totalidade e num só momento. Ele não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a fala passa pelo significado e depois pelas palavras. (Vygotsky 1987, p. 129)

Em sua análise do pensamento verbal, Vygotsky afirma que o pensamento é gerado pela motivação, pelos desejos e pelas necessidades do sujeito, por seus interesses e suas emoções. Assim, compreender a fala de outro só é possível se compreendermos a motivação, os aspectos afetivo-volitivos que a determinam. A questão da comunicação é assim deslocada, e a compreensão adquire maior relevo na investigação das relações entre pensamento e linguagem.

Smolka (1995, p. 4) coloca que é nas indagações de Vygotsky sobre as relações entre pensamento e linguagem, assim como no seu esforço para esboçar essas relações, que o caráter constitutivo da fala adquire relevância, conferindo, em sua obra, uma especificidade à questão instrumental da linguagem, diferenciando-a de outras concepções de linguagem (da linguagem meio/veículo de comunicação/expressão/representação; da linguagem como um meio que transforma a ação, mas não é a própria ação-meio; da linguagem como um modo de ação).

A autora (*ibid.*, p. 3) argumenta que são os fundamentos marxistas que sustentam a noção da linguagem como instrumento, que destacam o processo de produção de signos e sentidos valendo-se do próprio movimento produção/produto:

Parece ser esse movimento dialético de produção de significação que, incluindo o aspecto instrumental, possibilita transcendê-lo. Se a noção de instrumento aparece como fundamental, ela não é suficiente para dar conta da complexidade, da dinamicidade e das peculiaridades da linguagem. (...) É a produção como trabalho material e simbólico, significativo, como atividade prática e cognitiva, que distingue e instaura a dimensão histórica e cultural.

E é essa dimensão humana, histórica e cultural que Vygotsky investiga. Ele quer saber como a ação humana lingüística/significativa age sobre o homem que a produz. É o funcionamento do signo na atividade mental que ele busca compreender. E nessa perspectiva, a linguagem emerge como mais do que um meio, mais do que um modo de interação, como produto histórico, trabalho de produção de signos e sentidos, atividade constitutiva/constituidora do homem-sujeito social (cf. Smolka, *ibid.*, p. 3).

Para Smolka, “a idéia de (significado da) palavra como microcosmo da consciência humana desloca tanto a noção de *percurso* quanto a de *instrumento*. Remete a uma concepção de linguagem/palavra/verbo que condensa e dispersa múltiplos sentidos” (*ibid.*, p. 5). O problema da compreensão releva-se diante da comunicação:

Compreender palavras implica compreender pensamentos, motivos, desejos (...) e isso pode implicar *meias palavras*, palavras erradas ou até palavra nenhuma. (...) A linguagem nem sempre comunica, não é transparente, ela significa por meio do *não dito* e não necessariamente por meio do que é dito. Admite a pluralidade de sentidos e significações. (...) Se Vygotsky intuiu isso, não chegou a explicá-lo.

Embora Vygotsky, em sua construção teórica, aponte de forma insistente para o plano intermental e para o fato de que os significados emergem na ação entre os sujeitos, colocando que “a função mental da palavra só pode ser explicada por um sistema que vai além do indivíduo” e que “a primeira função da palavra é a função social e se quisermos traçar como ela funciona no comportamento do indivíduo devemos considerar como ela é usada e funciona no comportamento social” (Vygotsky 1981, p. 158), ele não chega a analisá-lo no seu lugar de produção: nas relações dialógicas entre os sujeitos (Smolka, *ibid.*, p. 5).

É Bakhtin (1990) quem aborda teórica e metodologicamente as relações dialógicas como o lugar de análise e produção das significações. Como Vygotsky, ele explorou a relação entre linguagem e subjetividade, de modo a superar a dicotomia língua-fala, abordando a língua em sua realidade concreta entre os falantes e, principalmente, do ponto de vista de sua realidade histórica. Para ele, o ato da fala é uma produção social marcada pelo ideológico.

Ele investigou o ato da fala; a enunciação como fenômeno dialógico, considerando que o movimento interlocutivo não é apenas o estabelecimento de relações semânticas entre diferentes enunciados, mas principalmente o confronto das diferentes vozes ideológicas de um grupo social num determinado contexto histórico. Todo enunciado pressupõe um processo de recepção ativa do interlocutor e essa pressuposição determina a estrutura do enunciado com base em seu próprio interior:

Toda palavra [todo signo] comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. É o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin 1990, p. 113)

Para Bakhtin, o social é inseparável do ideológico e o verdadeiro lugar do ideológico

...é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside precisamente no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação... Os signos só emergem decididamente do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. É a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, no processo de interação social. (Bakhtin 1990, pp. 34-35)

Assim, a lógica da consciência é colocada como a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. O social é definido como o espaço do confronto dos grupos sociais. É na linguagem que o aspecto semiótico e o papel da comunicação social na produção dos fenômenos ideológico-sígnicos aparece de forma mais evidente. A consciência individual constitui-se, então, nas relações entre sujeitos como um núcleo de valores que se originam nas determinações do seu grupo social. Assim é que a dimensão ideológica-sígnica emerge como constitutiva da consciência e como meio de acesso à sua compreensão.

Dessa perspectiva, a atividade mental não pode ser concebida sem material semiótico, sem significação, sem produção de signos: "Todo gesto ou processo do organismo (...) pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico" (Bakhtin 1990, p. 52). A realidade do psiquismo é a realidade do signo e os signos só podem emergir no terreno interindividual, no processo de interação social. Nesse processo, Bakhtin tematiza o problema da intersubjetividade, uma vez que a constituição do sujeito se realiza num jogo de reflexividade comunicativa. Para ele, a experiência verbal, individual, configura-se e desenvolve-se no contexto das interações, no contato permanente e contínuo com os enunciados individuais do outro, dos nossos interlocutores, que assimilamos e transformamos em nossos.

Como a multiplicidade de valores sociais faz parte do signo ideológico e de seu sentido, podemos dizer que consciência, signo e sentido estão intimamente ligados pelo fato de serem produzidos como objetos ideológicos nos processos históricos de interação social.

Chamando o sentido de tema, Bakhtin argumenta que este deve ser único; caso contrário, não teríamos bases para definir a enunciação. Assim, o sentido de uma enunciação é a expressão de uma determinada situação histórica concreta que deu origem à enunciação e é tão concreto quanto a situação enunciativa que expressa. Dessa forma, afirma que os sentidos não existem previamente de forma estabelecida; um sentido definido — único — é uma propriedade de

cada enunciação em sua totalidade; em outras palavras, os sentidos se elaboram nas enunciações concretas.

Mas as enunciações não são dotadas apenas de sentidos concretos e irreiteráveis. Elas também são dotadas de significação. Por significação, Bakhtin entende os elementos da enunciação que são reiteráveis, idênticos cada vez que são repetidos. Abstratas e fundadas em convenções sociais (concebidos em seu caráter socioideológico) e sem uma existência concreta independente, as significações formam uma parte indispensável da enunciação.

Considerando as idéias de Vygotsky e Bakhtin, concordamos com Smolka que a questão que se coloca é: Como os sujeitos, imersos que estão no contexto simbólico, operam conjuntamente na dinâmica de produção de sentido (Smolka, 1992a, p. 330)? Com base nessa indagação, e considerando a deficiência na complexidade das formas que assume em sua objetivação sociocultural e a linguagem como atividade interativa, constitutiva dos sujeitos, propomo-nos a investigar alguns aspectos da dinâmica interativa que caracteriza o trabalho pedagógico com sujeitos com síndrome de Down.

Assumindo que a significação se produz na dinâmica das interações, privilegiamos, neste trabalho, o movimento discursivo como objeto teórico-metodológico e, enfocando os processos de enunciação como lugar de construção de conhecimento e de significação, propomo-nos a apontar alguns dos movimentos de produção de sentidos no contexto pedagógico de uma escola especial em que as interações são muitas vezes permeadas pelas dificuldades de fala do aluno e pelas dificuldades de compreensão do professor. O contexto da pesquisa é o de uma escola especial, da rede particular da cidade de São Paulo, que atende crianças e jovens com deficiência mental diagnosticada.

Para proceder ao trabalho de observação e registro da dinâmica discursiva, optamos por assumir o papel de pesquisador participante, enfocando diversos momentos de interação com os alunos e professores. As situações para análise foram registradas no diário de campo e em gravações de áudio e vídeo.

O procedimento de observação e registro foi caracteristicamente exploratório, pois não assumimos categorias predefinidas que pudessem orientar as gravações. Dado que o nosso objetivo era apreender e analisar a dinâmica discursiva, qualquer atividade poderia, em princípio, ser registrada e analisada, já que todas as atividades eram consideradas relevantes para a construção dos dados. Nossa intenção era observar e gravar situações que configurassem diversas modalidades de uso lingüístico, diálogos, relatos, comentários etc., em situações definidas como aulas e em momentos considerados não-dirigidos (como, por exemplo, a hora do intervalo), de modo que os registros mostrassem os sujeitos com síndrome de Down no jogo interativo que constitui a dinâmica de interlocução.

No trabalho de construção dos dados, a diversidade e a complexidade das situações remetiam-nos à necessidade de recorrer à teoria para melhor compreendê-las. Nesse processo em que o teórico e o empírico se articulavam, deparamos com a dificuldade de recorte das situações, de seleção do material: O que privilegiar? O que discutir? A questão pedagógica, os modos de atuação do professor na dinâmica interativa? A concepção de linguagem que emergia como constitutiva das práticas pedagógicas? A concepção de linguagem que se configura nos trabalhos sobre a síndrome de Down e a evidência de sua disseminação e implicações para a prática pedagógica?

Todos esses aspectos apareciam para nós, a princípio, como preponderantes, conduzindo-nos ao distanciamento, à perda do núcleo de interesse do nosso trabalho, que era a fala — a produção verbal dos alunos na dinâmica interativa que tem lugar na escola. Mas foi nesse processo, percebendo a articulação desses diversos aspectos, do emaranhado de relações constitutivas e produzidas da/dinâmica interativa e das/nas falas dos alunos, que foi possível retomar e reelaborar o nosso objetivo de trabalho. Foram fundamentais as idéias de Bakhtin e as discussões em Smolka sobre o processo de produção de sentidos. Esses autores nos conduziram na análise do movimento enunciativo.

Indagamo-nos sobre o que sustenta a produção de sentidos nas situações observadas, vividas por alunos e professores. A diversidade e a complexidade das situações observadas colocou-nos diante dos encontros e desencontros em que os sentidos se produzem, da abrangência da questão da produção de sentidos na dinâmica interlocutiva no contexto de uma escola especial. Perguntamo-nos se as dificuldades de fala dos alunos poderiam ser consideradas impeditivas da produção de sentidos; se o domínio, total ou parcial, do sistema lingüístico garante aos alunos a consideração de suas falas; se o conhecimento prévio, pelos interlocutores, do tema a ser tratado é garantia para a compreensão. Deparamos com uma freqüente preocupação dos professores em corrigir a veracidade das falas dos alunos. E perguntamo-nos também por que é tão freqüente a manifestação de desconfiança em relação à sua produção lingüística.

Foram essas as inquietações que nos conduziram no trabalho de análise do episódio que apresentaremos neste trabalho. São esses, dentre os diversos aspectos emergentes nas dinâmicas interativas registradas, os que buscamos melhor compreender quando nos propomos a apontar, nessas dinâmicas do funcionamento discursivo, alguns movimentos de produção de sentido.

No episódio escolhido a fala do aluno configura problemas de articulação e formulação e a situação de ensino, a exemplo do que ocorria com freqüência nas situações observadas, tem como objetivo dar oportunidade ao aluno de aprender a falar mais e melhor, por meio do exercício da fala, que é assim o próprio objeto de ensino.

No episódio, o jogo interlocutivo entre alunos e professoras é marcado pela emergência da desconfiança em relação às falas dos alunos, aspecto que optamos por privilegiar como objeto de discussão e que nos remete a nossas indagações: É a clareza do enunciado condição para a produção de sentido, para a compreensão entre os interlocutores? É a dificuldade de fala do aluno o único fator a ser considerado ao se investigar ou intervir sobre as suas dificuldades de comunicação?

O episódio

Transcrição da observação (gravação em vídeo), realizada no Grupo 1, no dia 21/10/93, durante a "Hora da Novidade".

Diário de campo: A professora está na sala com os três alunos do grupo: Jar., Est. (os dois têm síndrome de Down.) e Raf. (que apresenta dificuldades de aprendizagem e de linguagem). Os alunos estão sentados em suas carteiras, arrumadas lado a lado. A professora está sentada diante dos alunos. A pesquisadora senta-se, com a câmera, um pouco atrás da professora, do seu lado direito (o único lugar possível de visualização dos três alunos). A professora convida um aluno a sentar-se à frente e contar as novidades. Para o aluno que vai fazer o relato, a professora oferece o seu lugar — uma cadeira de frente para os colegas. A pesquisadora muda de lugar, com o objetivo de filmar o aluno, perdendo assim a gravação do início da atividade. Iniciamos a transcrição do episódio com base no que percebemos como o início de uma *novidade* no relato do aluno.

1. Jar.: *Eu fi saí tachôiu.*
2. Prof^a: *Você não tem cachorrinho.*
3. Jar.: *Eu tinha.*
4. Prof^a: *Ah! Quando você ganhar você vai levá-lo pra passear, não é? Ah! Que bom Jar!*
5. Jar.: *Eu vi, eu, eu vi, a pé.*
6. Prof^a: *Você vai passear a pé?*
7. Jar.: *Eu vi cachô a pé* (o aluno enfatiza o que diz, fazendo com a mão e os dedos gesto representativo da ação de caminhar). *Não... Eu vi a pé. Cachô* (insiste, impaciente).
8. Prof^a: *Você foi a pé com o cachorro? Você foi, não! Você vai. Não é? Quando você ganhar.*
9. Jar.: *Não. Eu vi. A pé* (insiste).
10. Prof^a: *Ih! Não estou entendendo, viu Jar.?*
11. Jar.: *A pé.*
12. Prof^a: *Você vai passear a pé com o cachorro, não é?*
13. Raf.: *O qué?*
14. Prof^a: *O Jar. vai ganhar um cachorro... qualquer dia.*
15. Raf.: *Eu?*

16. Prof^a: *Você já tem o seu, não é?*
17. Raf.: *Nu tem.*
18. Prof^a: *Como não tem?*
19. Raf.: *Quiissu?*
20. Prof^a: *Então!*
21. Raf.: *Puque Mógana? Cachôu ...*
22. Prof^a: *Só, Jar.? Acabou? (A voz da professora se sobrepõe à voz de Raf., ele fala ao mesmo tempo, mas o que diz é incompreensível.)*
23. Jar.: *(Diz que não, fazendo gesto com a cabeça e a voz da professora responde ao seu gesto.)*
24. Prof^a: *Só mais uma.*
25. Jar.: *(Inicia um relato, audível, mas incompreensível acusticamente.) ... chamada ... sé hoje sai fazê ua péça si la qui ... cachôo (o aluno leva os braços à cabeça como se fossem longas orelhas, ele parece querer explicar algo que está dizendo). A gente fai fazer..*
26. Prof^a: *Uma peça?*
27. Jar.: *De cachôo.*
28. Prof^a: *Ah! Vocês querem fazer? Ah! legal! A gente pode pensar depois, na hora do lanche tá?*
29. Raf.: *É fita. Fita. Fita. Vai fazê é fita. Fita.. (Raf. fala alto do seu lugar, insistentemente.)*
30. Prof^a: *Vão fazer uma fita?*
31. Raf.: *E depois vai fazê.*
32. Jar.: *Qué né fita "marqui di", né? (Parte da fala de Jar. não é compreensível. Sua última pergunta dirige-se à pesquisadora, ele aponta a filmadora enquanto fala e, como se procurasse compreensão e afirmação para o que tenta dizer, ele pergunta "né?" e continua.) Não, qué dizê, que faz au, au, au.*
33. Prof^a: *Uma fita que fala... tem de cachorro.*
34. Jar.: *Que fala assim: au, au, au (ele se dirige outra vez à pesquisadora).*
35. Prof^a: *É.*
36. Pesq.: *Uma fita? De vídeo? Que é um filme de cachorro?*
37. Raf.: *É... ei (voz de Raf. ao fundo, incompreensível).*
38. Pesq.: *Ah! A gente pode combinar pra Luiza trazer o videocassete e a gente procura uma fita.*
39. Jar.: *Não é! É iXu: é au, au, au, qui fala (retoma impaciente).*

40. Prof^a: *É?*
41. Raf.: *Méu... miéu. (Raf. fala baixo, do seu lugar.)*
42. Prof^a: *Com que professora vocês vão fazer essa peça?*
43. Raf.: *Coò ... (Raf. fala outra vez, grita/diz do seu lugar algo audível, mas incompreensível.)*
44. Jar.: *... dido (Diz algo incompreensível.)*
45. Raf.: *... (Raf. continua falando, gritando algo incompreensível, do seu lugar).*
46. Prof^a: *Com que professora vocês vão fazer: Com a Denise, comigo, com a Paula ...?*
47. Jar.: *Não! Ô peste!*
48. Prof^a: *Não entendi.*
49. Jar.: *O home que falô: Ô Peste!*
50. Pesq.: *Que homem?*
51. Raf.: *Ô Peste! (Raf. fala ao mesmo tempo em que a pesquisadora pergunta.)*
52. Jar.: *É mia, é mia... mada.*
53. Prof^a: *Você não tem namorada. Você tem amigos. Acabou, Jar.?*

Uma possibilidade de análise

Nessa situação, a dinâmica discursiva é desencadeada pela fala do aluno: pouco clara e configurando problema de comunicação, sua fala não explicita sua intenção comunicativa, acarretando dificuldade de compreensão por parte da professora.

Em uma primeira aproximação do nosso objeto de estudo — o movimento interlocutivo —, poderíamos considerar que a fala do aluno no *turno I* configura um problema de comunicação, dado que seu enunciado é ininteligível e efetivamente não comunica. Assim, a princípio, poder-se-ia suspeitar que a dificuldade de fala do aluno é impeditiva da produção de sentido.

No entanto, um processo de interlocução se instaura, o que nos leva a indagar sobre as possibilidades de compreensão, uma vez que a ininteligibilidade da fala do aluno não impede a professora de respondê-la. Diante da fala do aluno, é imperativa a ocupação do

turno pela professora e, no *turno 2*, fazendo uso de uma estratégia que se caracteriza pelo recorte e pela oposição, ela toma algumas palavras ditas pelo aluno (“eu” e “cachôinho”) e elabora sua réplica. Pela sua postura na situação, pela entonação e pela negação, somos levados a interpretar sua fala como marcada pela desconfiança.

Mas o aluno reage e, a partir daí, podemos identificar um movimento de “réplicas e contra-palavras” (Bakhtin 1990, p. 132). No *turno 3*, o aluno responde, elaborando sua réplica com base na fala da professora. Ele toma o verbo “ter” (“Você não tem...”) para confrontar a fala dela (“Eu tinha”).

A fala do aluno leva a professora à reformulação: no *turno 4*, podemos identificar em sua réplica possíveis ecos da afirmação inicial do aluno. Dando a entender que compreendeu, a professora parece encontrar na réplica do aluno algum indício do que havia entendido da afirmação inicial dele, confirmando e expandindo sua interpretação inicial. Assim, a fala do aluno “Eu fi sai cachôio” (*turno 1*) parece conduzir a fala da professora: “... levar para passear” (*turno 4*).

Na seqüência, as falas da professora levam a sistemáticas reformulações por parte do aluno, que retoma sua afirmação inicial e vai reelaborando suas falas. Podemos perceber que ele faz uso de estratégias como a repetição (*turno 5*: “eu vi, eu, eu, vi”) e até de uma possível explicação (“a pé”), no sentido de se fazer entender, de insistir naquilo que quer dizer. Faz uso de recursos gestuais (*turno 7*), reformula suas falas, parece buscar palavras mais adequadas (*turno 7*: cachô substitui cachôinho), muda a ordem dos elementos na construção da frase (*turno 7*), usa recursos de entonação, é enfático e insistente e a sua expressão facial, assim como o movimento de balançar a cabeça podem ser apontados como indicadores de sua discordância em relação à interpretação da professora.

Na dinâmica discursiva, as falas da professora, ao mesmo tempo em que suscitam essas reformulações da fala do aluno, vão sendo reformuladas com base nelas, num movimento de reciprocidade: a professora toma das falas do aluno elementos para a construção

de suas falas, articulando-os à sua interpretação inicial, recompondo-as. O esforço da professora em fazer sentido é marcado pelos sentidos que ela tenta negociar, atribuir à fala do aluno.

Suas reformulações se caracterizam pela propensão à expansão, à correção/negação da fala do aluno (como por exemplo nos *turnos 2 e 8*). Possivelmente com a intenção de levar o aluno a expandir suas falas, ela mesma as expande, dizendo por ele (como, por exemplo, nos *turnos 4, 8, 12, 14*).

A correção feita pela professora é, nesse episódio, basicamente uma correção dos aspectos semânticos, do sentido da fala do aluno. Ela corrige o que supõe não ser verdadeiro; insiste em deixar claro o que ele não pode dizer, o que supõe que ele não tem, o que algumas vezes ele não diz.

Na interlocução entre professora e alunos podemos perceber que à seqüência de turnos de fala, que configura o movimento dialógico, não corresponde uma seqüência linear de construção de sentidos. Estes não correspondem literalmente ao que é dito, nem à ordem das palavras, mas vão sendo construídos e retomados de forma não linear, perpassando as falas dos sujeitos.

A forma como a professora retoma a atividade, nos *turnos 22 e 24*, conduzindo-a, constitui um modo de participação marcado pelo lugar social que ela ocupa. Embora o aluno interpelado não afirme já ter acabado o seu relato, isto é, embora ele não diga que acabou o que queria dizer, o que a professora diz pode ser interpretado como uma tentativa de controlar a fala dele, permitindo que ele conte “só mais uma” (uma outra novidade?). Assim, podemos dizer que, em seguida, o aluno inicia/continua um relato que pode se referir tanto a uma outra novidade, um outro assunto, quanto à continuidade do que dizia antes.

Na continuidade do episódio (do *turno 23* ao *53*), o jogo de negociação de sentidos é marcado pela constituição de movimentos diferenciados, o que nos permite apontar uma distinção entre os dois momentos do episódio, entre os “dois relatos”. No episódio, o que distingue os dois momentos vai se configurando na medida em que a

dinâmica discursiva se desenvolve, em que o contexto — o espaço relacional que se estabelece na situação — possibilita e/ou suscita a emergência de outros movimentos.

Nesse momento do episódio, a fala do aluno Jar. é mais marcada por problemas de articulação e formulação, mas isso não chega a prejudicar a comunicação e não impede que a professora compreenda algo. Sua fala (*turno 26*) é a apresentação para o aluno de sua interpretação. Sua atitude é diferente: ela indaga. Ela não afirma e não contradiz. O que nos perguntamos é se o momento anterior forneceu para ela elementos que possibilitem isso.

A pergunta da professora conduz o aluno a reformular sua fala, a reelaborá-la, reduzindo-a. Sua réplica confirma o que foi dito pela professora, levando-a a retomar o que parece ser a condução da atividade. Mas Raf., o outro aluno, intervém (*turno 29*) e sua fala leva a professora à reformulação. A fala da professora é, mais uma vez, elaborada em termos de indagação. A forma como ela participa parece provocar a expansão da fala dos alunos (*turnos 31 e 32*). Ela toma das falas de um e de outro elementos para reformular e expandir sua réplica (*turno 33*), conduzindo novamente o aluno Jar. a reformulações. Este se dirige à pesquisadora, que, por sua vez, interpreta, indaga, mas não espera resposta: é afirmativa, fala pelo aluno.

O aluno discorda da interpretação da pesquisadora e a confronta. A partir daí, os movimentos dos alunos, no seu esforço de se fazer compreender, são distintos. A fala de Raf. (*turnos 41, 43 e 45*) passa a se caracterizar pela ininteligibilidade: ele “grita”. Jar. parece ainda, no *turno 44*, tentar se fazer entender e, à medida que se configura dificuldade de comunicação, ele parece se distanciar do que demonstrava inicialmente querer dizer (*turnos 47, 49 e 52*).

As falas da professora, que buscava dados mais concretos para compreender os alunos (*turnos 42 e 46*), também se distanciam aos poucos dessa intenção, atendo-se ao imediatamente dito pelos alunos, à retomada do controle da situação de ensino. No *turno 48*, ela diz não ter entendido o que diz o aluno; a pesquisadora, por sua vez (*turno 50*), pergunta sobre o que ele falou, mudando de assunto (Controlan-

do? Evitando/desconsiderando o possível sentido do que ele havia dito? Querendo que o aluno expanda sua fala?). Raf. (*turno 51*) retoma, repete a fala do amigo (“Ô peste!”). No *turno 52*, o aluno Jar., pela expressão facial e pela entonação, parece querer ser engraçado e diz algo que aparentemente não se relaciona com as falas anteriores. No *turno 53*, a professora interpreta a fala do aluno e, afirmativamente, opõe-se a ela, corrigindo-a com base na negação do que supõe que o aluno tenha dito. Ao mesmo tempo, retoma o controle da atividade, tentando encerrar a participação do aluno.

Embora do *turno 46* ao *53*, as falas dos alunos pareçam pertinentes no contexto interativo e a expressão usada (“Ô peste!”) possa ser considerada como indicativa da existência de um sentimento de irritação e impaciência, isso se justificaria, na situação, pela insistência em se fazer entender e pela incompreensão dos adultos. Uma série de fatores contextuais poderiam estar articulados à enunciação do aluno nessa situação, remetendo a outras possibilidades de interpretação, como, por exemplo: a presença da filmadora na sala, o próprio tema trazido pelos alunos (Uma peça? Uma fita?), a expressão emprestada do homem-personagem de uma novela muito vista na época são fatores que podem estar relacionados às falas dos alunos, vinculando-as ao contexto de sua produção. Essas possibilidades indicam a dificuldade de determinar um sentido único, já que a produção das falas/dos sentidos, na dinamicidade e na complexidade do movimento interlocutivo, envolve uma enorme quantidade de fatores sobre os quais os interlocutores não têm controle. Como coloca Smolka:

Fica difícil falar na evidência de *um* sentido. Se as palavras condensam múltiplas vozes, elas fazem também circular múltiplos sentidos que se dispersam e não são evidentes. Dispersão e não evidência marcam a trama de interlocuções, o que não impede — pelo contrário, abre — a possibilidade de construção/produção de sentidos no jogo discursivo. (Smolka 1992b, p. 6)

A reconstituição das falas dos alunos nesse episódio foi se fazendo possível na observação de outras aulas e no trabalho de ver vezes seguidas

as gravações. Na continuidade do trabalho de observação constatamos que os alunos, uma semana antes, ouviram com uma outra professora uma fita cassete (“Os Saltimbancos Trapalhões”) e combinaram fazer uma peça na semana seguinte. Eles escolheram os personagens e o nome da peça: “História de Cachorro”. Criaram uma história e combinaram fazer fantasias, orelhas, rabos, bicos etc., tudo o que caracterizasse os personagens. Pudemos participar da aula na qual realizaram essas atividades, compreendendo que tudo foi previamente planejado. Assim, fomos constatando que a fala, tanto dos alunos quanto dos professores, relaciona-se com outros contextos. O que nos remete a Bakhtin (1990, p. 122): “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta...”

Vendo e ouvindo várias vezes o registro feito do episódio, fomos aos poucos percebendo que os gritos de Raf. relacionavam-se ao contexto da atividade em que imitava os animais-personagens da estória que ouviram na fita cassete e da peça que fariam. Como pesquisadores pudemos, no processo de construção dos dados, recompor possíveis sentidos das falas dos alunos. Ver, ouvir, transcrever, ler e rever os registros foi o que viabilizou, o que nos permitiu recompor, nas falas dos alunos, aspectos indicadores de sua consistência, de seu sentido. Dada a dificuldade de articulação e de formulação, as falas dos alunos se caracterizam, muitas vezes, por recortes que acarretam uma redução ainda maior das mesmas, tornando-as opacas. “Mas qual linguagem não é opaca, é transparente?” (Smolka 1995). A análise permite-nos perceber que, se as falas dos alunos nem sempre comunicam, se há dificuldade de comunicação, essa dificuldade não é impeditiva da produção de sentidos.

O episódio acaba como inicia: a professora faz uma afirmação, negando o que foi dito pelo aluno. Isso nos permite refletir sobre a questão da veracidade, da referência ao real, tanto no discurso dele quanto no discurso dela, constatando mais uma vez a impossibilidade de controle da produção de sentidos. A idéia de que a linguagem comunica, expressa o real, marca as falas da professora, leva a professora a querer garantir a veracidade no discurso do aluno, mas como a linguagem não apenas comunica, mas permite a construção de sentidos, a professora, ao querer controlar as falas do aluno, não tem

controle da veracidade de suas próprias falas e constrói com base no que ela imagina que seja verdadeiro.

Considerações finais

A análise desse episódio nos leva a considerar a abrangência de fatores envolvidos no processo de produção de sentidos, permitindo-nos ver que as relações dialógicas são relações de sentido, que na constituição do espaço interlocutivo estão articuladas relações sociais, indicadores situacionais de tempo e lugar relativos às condições de produção da própria dinâmica, assim como instâncias pessoais e formas como os interlocutores concebem o referente e atuam sobre ele. Assim, há uma possibilidade infinita de mudança de significação, não podendo o movimento discursivo ser reduzido apenas às replicas de um diálogo. No jogo de negociação de sentidos, a dinâmica discursiva não depende apenas do domínio do sistema lingüístico, mas de operações de negociação e produção de sentidos que se constituem na articulação de todos esses fatores.

O contexto da dinâmica discursiva configura-se como um espaço relacional que se constitui no próprio discurso, no funcionamento da linguagem, e não podemos compreendê-lo senão como coloca Smolka, “em referência aos mecanismos de posicionamento dos protagonistas e objetos do/no discurso” (Smolka 1992b, p. 3), o que torna imprescindível considerar o lugar institucional que a professora ocupa na dinâmica discursiva. A professora é, na dinâmica discursiva, a representante autorizada da escola e da sociedade. A ela é atribuído não só o poder, mas a responsabilidade de instaurar e assegurar as relações de ensino na sala de aula. A ela compete a tarefa de assegurar ao aluno a transmissão do legado cultural, do conhecimento sistematizado ao longo da história da sociedade.

Quando se trata de uma professora de uma escola especial deve-se considerar que o seu papel estará marcado por um compromisso com o ensino, por uma concepção de educação e de desenvolvimento, mas também por uma concepção de deficiência. Como

professora de uma escola que se estrutura, em princípio, em razão das impossibilidades atribuídas ao aluno de ter acesso ao conhecimento por vias “não especiais”, o papel dessa professora, por esse motivo, acaba se constituindo na desconfiança da capacidade de elaboração do aluno, na legitimação de uma impossibilidade que se configura na própria existência da escola especial. É nos processos verbais, na dinâmica interlocutiva, que a participação da professora explicita as marcas do lugar institucional de onde ela fala, constituindo um modo de falar característico, que se realiza nas suas formulações, na coerência com que mantém o seu papel institucional.

O fato de que, de seu lugar institucional, a professora conduz a atividade, tentando controlar a produção de sentidos no movimento discursivo, remete-nos a Geraldi (1991) que, fazendo uma leitura de Foucault, explica os mecanismos de controle das condições de discursos nas interações:

Espera-se que nas interações as enunciações dos sujeitos incidam sobre temas não proibidos para a interação em curso; que o interlocutor siga o princípio de racionalidade na troca; que o locutor fale a verdade; que o interlocutor, na compreensão, comente enunciado e enunciação do locutor, considere quem está falando, compreenda sua fala dentro de certa configuração (que tem princípios e regularidades) de como se fala (por exemplo, num diálogo, espera-se a troca de turnos da fala, que os analistas de conversação têm mostrado seguir certas regularidades); é o locutor que, enunciando, constitui-se como locutor e, portanto, como alguém motivado para falar sobre um assunto porque tem uma contribuição a fazer; é do locutor que se cobra o *sistema de referências* que usa; ao locutor se atribui determinado lugar do qual fala. (p. 67)

A referência à ação dos mecanismos externos sociais de controle, como a proibição, a distinção entre razão e loucura e a distinção entre verdadeiro e falso, remete-nos à situação analisada: o aluno (como qualquer outro locutor) precisa aprender que “não se pode falar tudo nem de tudo em qualquer circunstância, não importa a quem”. A proibição pode incidir sobre o assunto, sobre os sujeitos envolvidos, sobre a circunstância de fala. Segundo Geraldi, “a distinção entre razão e loucura é mais sutil e faz do discurso do *não-normal* um

discurso que inexistente” (*ibid.*, p. 62). Indagamo-nos sobre a possibilidade de inserir nessa categoria os discursos que fogem às convenções, às regras de elaboração, ou seja, aos discursos das pessoas desautorizadas a falar pela falta de domínio das convenções estabelecidas num determinado contexto, como é o caso da pessoa deficiente mental. O uso desses mecanismos se traduz na desconsideração do sentido/do teor das falas dos alunos.

Por fim, podemos apontar na situação analisada a oposição do verdadeiro e do falso. Esse terceiro mecanismo parece-nos estreitamente ligado à distinção entre razão e loucura: como é historicamente, socialmente, na linguagem que se define a verdade ou a inverdade de um discurso, poderíamos dizer que o discurso autorizado, o que existe, é considerado como o verdadeiro, o que nos levaria a indagar sobre até que ponto o discurso da pessoa deficiente mental não é controlado em termos de sua veracidade por estar atrelado à sua inexistência como discurso não-normal, desautorizado.

Podemos ainda considerar que essa desconfiança se fundamenta indiretamente em teorias lingüísticas que reduzem o problema da significação a uma semântica construída em termos de valores de verdade, para as quais a enunciação é considerada constativa, isto é, como uma afirmação concebida, como a descrição verdadeira ou falsa de um fato ou aspecto da realidade (cf. Coudry 1988a, p. 48). Nas idéias de Bakhtin e Vygotsky, deparamos com a oposição à idéia da transparência da linguagem, da determinação de sentidos, da compreensão como capacidade de decodificação que leva a generalizações do tipo falar certo é também falar a verdade, é fazer corresponder às falas sentidos previamente determinados e reais, o que significa dizer que ensinar a falar é também corrigir o sentido. Esses autores apontam uma concepção de linguagem que considera os múltiplos sentidos e as múltiplas verdades que podem ser produzidos na interação dialógica, na linguagem.

A situação interlocutiva apresentada evidencia o confronto e a desigualdade que podem caracterizar a dinâmica interativa na escola especial, onde, diante da autoridade da professora, o aluno, sob o peso atribuído à deficiência e com (ou mesmo sem) suas dificuldades de

fala, encontra-se numa situação desigual. No instante discursivo, a professora pode considerar ou não o discurso do aluno. E a professora, como fica evidente nessas situações, pode exercer esse poder das mais diversas formas, as quais se construirão na sua interação com os alunos.

As formas de atuação de alunos e professoras na dinâmica discursiva, evidenciadas neste trabalho, remetem-nos ao conceito de mediação, como colocado por Vygotsky. Para ele, no processo de desenvolvimento, a interação entre o sujeito e os seus objetos de conhecimento é sempre mediada por um terceiro elemento: por uma pessoa, pelos sistemas de representação, pelos instrumentos culturais. Assim, a mediação é considerada uma permanente atuação do outro (o social) e da linguagem (o signo). Em termos positivos ou negativos estamos sempre mediando na/pela linguagem, favorecendo a aproximação ou o distanciamento do sujeito de seu objeto de conhecimento.

O aluno com síndrome de Down que encontramos no episódio é diferente do que se costuma dizer e esperar dele: um sujeito passivo, repetitivo etc. A repetição de suas falas, a sua insistência configuram-se na situação. É na peculiaridade da interação, no movimento discursivo que se constitui a necessidade do aluno de, querendo fazer-se compreender, dizer o mesmo para pessoas diferentes ou dizer a mesma coisa várias vezes para a mesma pessoa. A insistência e a repetição podem ser também interpretadas como estratégias, como formas de ultrapassar os limites das condições internas e externas de produção de suas falas. Suas falas, suas ações lingüísticas constituem-se com base na fala das professoras, mas não são reproduções destas. Suas falas não são linearmente determinadas, o que nos leva a enfatizar que

...não se trata, pois, de um sujeito passivamente moldado pelo meio. Por outro lado, posto que há uma necessária interdependência dos planos inter e intra-subjetivos, a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados partilhados. O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo. (Góes 1991, p. 21)

Isso nos remete à necessidade de lançar sobre o aluno deficiente mental um olhar que nos permita conhecê-lo além dos estereótipos, na sua diferença, como sujeito que, interagindo com seus interlocutores, apropria-se de formas culturalmente organizadas de ação, constituindo-se sujeito de seu próprio desenvolvimento.

Dizer que o conhecimento do sujeito depende das mediações sociais, da partilha de significações faz-nos retomar a questão da qualidade da mediação exercida pelas professoras, colocando ainda que, nas situações apresentadas, evidencia-se que o efeito das dificuldades de fala do aluno sobre as suas interações é maior ou menor, no sentido de prejudicar mais ou menos a dinâmica interlocutiva, dependendo das relações que se estabelecem, da qualidade da mediação de seus interlocutores. É a qualidade dessa interação que aproxima ou distancia o aluno do objeto de ensino, que permite ao professor se aproximar ou se distanciar do objeto do discurso do aluno.

Considerando que a concepção de linguagem que se tem é constitutiva da prática pedagógica que se exerce e dos modos de atuação do professor, podemos apontar, no contexto das situações apresentadas neste trabalho, alguns indícios de como a concepção de linguagem permeia essas situações, configurando contradições e limitações à produção lingüística dos alunos e à própria ação pedagógica.

Tomando como exemplo a escola onde foi realizado este trabalho, podemos dizer que a dicotomia língua-fala evidenciava-se na existência de uma disciplina para o ensino da linguagem, para oportunizar a fala do aluno, para favorecer a expansão e a elaboração de suas falas, em síntese, como colocado nos objetivos da disciplina, para ensinar os alunos a usar a linguagem. Ao mesmo tempo, a escola também oferecia disciplinas para o ensino da língua e para o ensino da linguagem escrita e da leitura. Concebia-se assim língua e linguagem como aspectos do desenvolvimento a serem separadamente trabalhados. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que se queria privilegiar o desenvolvimento da linguagem, desconsiderava-se o seu traço fundamental: o de ação intersubjetiva; o fato de que é na interação entre os sujeitos que a língua ganha vida, torna-se significativa. Como diz Bakhtin, a língua não pode ser colocada fora do fluxo

da comunicação verbal. "Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar" (Bakhtin 1990, p. 108).

A desconsideração dos traços intersubjetivos da linguagem, de sua capacidade de reflexividade, de significação e ação sobre os sujeitos, vem sendo apontada e discutida por diversos autores (Smolka 1990; Morato e Coudry 1990; Levy 1988 etc. abordam o tema), que colocam que essa prática conduz, no trabalho clínico e na escola, à artificialização, à simplificação e à redução dos modelos de fala oferecidos ao aluno. Embora no nosso trabalho de registro e construção dos dados o uso dessas práticas também tenha se constituído num dado persistente e relevante, optamos por mencioná-lo como mais um aspecto constitutivo das dinâmicas interativas que tinham lugar na escola e que se caracterizavam também pela preocupação dos professores em corrigir, em controlar os assuntos, os temas que podem e devem ser tratados numa escola para deficientes, em controlar os sentidos.

Interessados em ajudar os alunos a falar mais e melhor, os professores preocupavam-se em assegurar que suas próprias falas fossem facilmente compreendidas, em referir-se a temas que consideravam simples e que se relacionavam às vivências práticas dos alunos, oferecendo modelos de fala e determinando os temas a serem conversados, interrompendo, negando e/ou desconsiderando o que ouviam que não correspondesse ao que consideravam pertinente para um aluno, para uma situação etc. Na prática, porém, as situações que deveriam ajudar constituíam-se de forma a limitar a produção lingüística do aluno. Interrompendo, corrigindo, negando, falando pelo aluno e/ou desconsiderando o que o aluno dizia, a professora dava indícios de não acreditar que o aluno estava apto a dizer.

Assim, com a concepção de linguagem articula-se a concepção da deficiência como impeditiva do desenvolvimento da capacidade de compreensão e de produção de sentido. A determinação de sentidos que o professor tenta atribuir às frases e às expressões dos alunos configura a desconfiança de que o aluno não é capaz de elaboração na sua relação com o mundo, de imprimir seu traço pessoal à sua fala, a suas relações.

Isso nos leva a enfatizar a necessidade de refletir sobre a questão da língua/linguagem como atividade constitutiva. Pode-se dizer, como coloca Bakhtin (1990, p. 118), "que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão" e essas se configuram nas nossas interações sociais. Assim, considerando que é nas interações na/com/e da linguagem que são produzidos os sentidos, as significações que são internalizadas pelo sujeito no processo de construção de suas formas de ação individual, podemos dizer que é na qualidade de suas interações, nesse plano intersubjetivo marcado pelas contradições e pela desconfiança acima apontadas, que o sujeito com síndrome de Down se constitui. E que, tanto quanto as dificuldades lingüísticas, cognitivas ou emocionais que possa apresentar, a desconsideração de suas falas e a desconfiança de sua capacidade de elaboração são aspectos constitutivos das dinâmicas interativas que caracterizam o contexto pedagógico e dos sentidos que nelas se produzem.

Bibliografia

- BAKHTIN, M. (1990) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- COUDRY, M.I.H. (1988a) *Diário de Narciso*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1988b) *Função reguladora da linguagem e operações epilíngüísticas: O papel da interlocução na reconstrução da linguagem por pacientes afásicos*. Campinas: Unicamp.
- GERALDI, J.W. (1991) *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- GÓES, M.C. (1991) "A natureza social do desenvolvimento psicológico". *Cadernos Cedes* 24. Campinas: Papirus, pp. 17-24.
- KRAMER, S. e SOUZA, J.S. (1991) "O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais". *Caderno de Pesquisa* 77. São Paulo.

LACERDA, C.B.F. (1992) *Relações do processo de escrita com esferas da atividade simbólica em crianças submetidas ao ensino especial*. Faculdade de Educação, Unicamp, Tese de mestrado.

LEVY, I.P. (1988) *Para além da Nau dos Insensatos — Considerações a partir de um caso de síndrome de Down*. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Tese de Mestrado.

MORATO, E. e COUDRY, M.I. (1990) "Reflexões sobre a atividade oral e escrita de deficientes no contexto escolar". *Cadernos Cedes* 23. São Paulo: Cortez.

_____. (1991) "Processos enunciativo-discursivos e patologia da linguagem: Algumas questões lingüístico-cognitivas". *Cadernos Cedes* 24. Campinas: Papyrus, pp. 66-78.

SMOLKA, A.L.B. (1989) *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez.

_____. (1990) "O trabalho pedagógico na diversidade da sala de aula". *Cadernos Cedes* 23. São Paulo: Cortez.

_____. (1991a) "A prática discursiva na sala de aula: Uma perspectiva teórica e um esboço de análise". *Cadernos Cedes* 24. Campinas: Papyrus, pp. 51-65.

_____. (1991b) "Múltiplas vozes na sala de aula: Aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola". *Trab. Ling. Apl.* 18. Campinas.

_____. (1992a) "Internalização — Seu significado na dinâmica dialógica". *Educação e Sociedade* 42. Campinas: Papyrus, pp. 328-335.

_____. (1992b) "Cognição, linguagem e trabalho na escola". *In: Escola básica*. Coletânea CBE. Campinas: Papyrus, pp. 55-62.

_____. (1993a) "A dinâmica discursiva no ato de escrever: Relações oralidade-escritura". *In: A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas: Papyrus, pp. 35-63.

_____. (1993b) "Construção de conhecimento e produção de sentido: Significação e processos dialógicos". *Temas em Psicologia* 1.

_____. (1994) "Examining multiparty interactions: Approaching knowledge and meaning elaboration in the classroom". Trabalho apresentado no "XIIIth Biennial Meetings of ISSBD". Amsterdã.

_____. (no prelo) "A concepção da linguagem como instrumento: Discutindo possibilidades e limites na perspectiva histórico-cultural". *Temas em Psicologia*.

VYGOTSKY, L.S. (1987) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1988) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1989) *Fundamentos de defectología*. Havana: Pueblo e Educación.