



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



1290005508



FE

UNICAMP

TCC/UNICAMP P658r

**RELAÇÕES DE ENSINO E INTERSUBJETIVIDADE:
Contribuições da perspectiva histórico-cultural**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Bustamante Smolka

Orientando: José Carlos Pinto Filho

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

Campinas, SP

2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

06922110e

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JOSÉ CARLOS PINTO FILHO

RELAÇÕES DE ENSINO E INTERSUBJETIVIDADE:
Contribuições da perspectiva histórico-cultural

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para a formação no
curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação/ Unicamp, sob orientação da Prof.^a
Dr.^a Ana Luiza Bustamante Smolka

Campinas, SP
2010

© by José Carlos Pinto Filho, 2010.

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	FE/Unicamp
	P652.2
V:	EX:
Tombo:	5508
PROC.:	130/11
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	14/04/11
COD. T.:	725349

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

P658r

Pinto Filho, José Carlos.

Relações de ensino e intersubjetividade: contribuições da perspectiva histórico-cultural / José Carlos Pinto Filho. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientadora: Ana Luisa Bustamante Smolka.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Relações pedagógicas. 2. Intersubjetividade. 3. Perspectiva histórico-cultural. I. Smolka, Ana Luisa Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-348-BFE

Comissão Julgadora:

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Bustamante Smolka

2^a Leitora: Ana Lúcia Horta Nogueira

3^a Leitora: Lavinia Lopes Salomão Magiolino

Agradecimentos:

Aos meus amigos (que sempre me apoiaram e socorreram em todos os momentos).

À minha família (por sempre estarem do meu lado).

Ao Bruno e à Katy e à Daniela (meus irmãos, minhas estrelas-guia, o que tenho de mais valioso).

Aos meus pais.

A todos que conheci na Faculdade de Educação da Unicamp.

A todos os (meus amigos e) membros da escola.

À Tie.

À: Adriele, Ana, Ana Beatriz, Andressa, Ariane, Beatriz, Bruna, Ellen, Gabriele, Isabela, Isabelle, Jéssica, Natália, Nicole, Nicole, Sophia, Talia, Talita, Tamires, Vanessa.

Ao: Bruno, Carlos, David, Diogo, Eduardo, Felipe, Gabriel, José, Lucas, Lucas Rogério, Luís, Márcio, Robson, Victor, Victor Hugo, Vinicus, Willian.

Aos (meus amigos e) integrantes do Grupo de Pensamento e Linguagem/Unicamp (cujas contribuições foram imprescindíveis para a realização deste trabalho).

À Ana Lúcia e à Lavinia (pelas muitas contribuições presentes nos três anos de trabalho).

À Joana de Andrade (pela paciência e carinho no modo como sempre atendeu aos nossos pedidos de socorro).

À Cristina Hulshof (pelos três anos de intensa e maravilhosa convivência, por sempre andarmos ombro a ombro).

À Ana Smolka (por ter sido minha mestra, minha orientadora e amiga. Por ter mobilizado tantas questões e possibilitado o máximo da minha dedicação... Obrigado!).

À Deus.

Vozes e Vozes e Vozes

Na palavra, nem sequer uma gota a mais.
Nada.
Nem mesmo um retoque, um suspiro, a pupila de teus olhos.
Nada a mais.
Nem uma gota sequer.
A palavra nua.

Nada na palavra, além de outras palavras,
vivências de outras palavras:
sol, lua, chuva, frio.
O vento do teu suspiro,
o calor do teu toque.

A palavra
dos olhares diluídos no leite
das mãos com pão
e da voz imersa
no vapor do café

A palavra
em sua dança pelas coisas hesitantes
(por entre a tua pele e a minha).
Palavra (do desejo sem forma
para o desejo do desejo
e o desejo da ausência de desejo)

o movimento das minhas mãos
na busca do mundo das coisas:
do mundo dos gestos e dos copos,
das vozes (às vezes louvores)
e do som de teu corpo.

Vivência de outras palavras:
o nosso almoço aos domingos,
nosso movimento dos pés e dos talheres,
dos olhos e das palavras.

Vivência de outras palavras:
a dureza de pedra da tua voz
e o calor e o frio da tua vinda.
O teu corpo nas retinas do ar.
As nossas brigas,
em meio ao caminho de nossas vozes.

E minha palavra, daqui,
No suspiro da tua.
E a tua, daí,
No suspiro da minha.

a palavra
do me da
um
real senhor
e a
do não do

palavra
no pé,
no dó
no
lado
de lá

palavra
daí,
de lá
de pó
de quem
ainda
além da luz

A insistência da sombra
de teus contornos
na cor de todas as coisas:
piso, ar e luz

minha palavra hesitante
quase, mas quase, realmente,
quase a um passo do
seu último passo, mas

porque, assim,
você desse
seu jeitinho de sempre,
na iminência da vida

como se o ar tomasse forma
e as palavras de teu corpo
novamente estendidas
por entre as lacunas de meus olhos

Cadeiras puxadas
À espera do movimento
De certos corpos:
Tempo marcado
Na perda de vapor do café

na palavra nua, pele e contornos,
em teu jeito de palavra,
onde nem sequer uma gota a mais.

Resumo

Com base na perspectiva Histórico-Cultural, o presente Trabalho de Conclusão de Curso discutiu concepções em torno dos processos intersubjetivos, a partir de um estudo longitudinal, com características da observação participante e realizado em uma escola da rede municipal de Campinas, SP. Para esse estudo, acompanhamos um mesmo grupo de professora e alunos, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, registrando as situações cotidianas em diário de campo e vídeo-gravações. Como fruto do trabalho realizado, chegamos à discussão dos limites do conceito de “intersubjetividade”, levando-se em consideração o modo como tem sido utilizado por diversos autores e das possibilidades de contribuição da noção de “terreno interindividual”, utilizada por Bakhtin. Decorrente das questões com as quais lidamos em quase três anos de iniciação científica, discutimos também questões metodológicas relacionadas à posição do próprio pesquisador na relação com o quadro teórico e o trabalho de interpretação e análises do material empírico e como o processo de pesquisa que constitui suas elaborações teóricas também o constitui como pesquisador.

Sumário

1 – Preâmbulos	1
2 – A sala de aula: fragmentos do cotidiano	6
2.1 A escola	
2.2 A professora	
2.3 Os alunos	
2.4 Primeiro Ano (2008)	8
2.5 Segundo Ano (2009)	10
2.6 Terceiro Ano (2010)	11
2.7 Percurso da pesquisa	13
3- Pesquisa como vivência reflexiva	16
3.1 Dialogando com meus próprios textos: um exercício analítico	17
3.2 Pré-projeto – primeiros passos da pesquisa	18
3.3 Projeto – entendimentos, questionamentos e posicionamentos	22
3.4 Relatório parcial – Primeira elaboração de pesquisa	23
3.5 Indagações sobre a posição do pesquisador	25
3.6 Tentativa de adensamento do referencial teórico-metodológico	26
3.7 Aprofundando as discussões e assumindo uma postura	28
4 – Relações intersubjetivas: interação, linguagem, desenvolvimento	33
5 – Relações intersubjetivas, relações de ensino	38
6 – Relações de ensino e (o conceito) de intersubjetividade: exercícios do olhar analítico	41
6.1 Modos de apropriação da escrita a partir da enunciação	42
6.2 Relações intersubjetivas: a apropriação de modos de participação diante de determinadas concepções de ensino	47
6.3 Papéis sociais nas relações intersubjetivas	49
6.4 Relações intersubjetivas: Modos apropriados/pertinentes de interação	51
7 – Das relações intersubjetivas para o terreno interindividual: Contribuições bakhtinianas	55
8 – Bibliografia	61

Preâmbulos

1

O trabalho desenvolvido na iniciação científica foi marcado por um processo de minha constituição como pesquisador, decorrente do aprofundamento na perspectiva histórico-cultural indissolivelmente ligado à vivência do cotidiano com um grupo de professora e alunos. Desse processo de constituição, hoje, com o olhar retrospectivo, três momentos se mostram como muito significativos, no que diz respeito às transformações do trabalho e do meu modo de ver e entender a atividade docente, a atividade discente, a atividade de pesquisa: a elaboração do pré-projeto, a elaboração do projeto da primeira pesquisa de iniciação científica e o relatório parcial dessa pesquisa.

No começo do curso de Pedagogia, em 2007, os primeiros contatos com discussões em torno das “relações de ensino” despertaram em mim um grande interesse por este tema. Dentre as discussões, destacaram-se aquelas que defendiam que o professor é um funcionário das classes dominantes e agente reforçador da dominação sofrida pela classe trabalhadora. Essas defesas me causaram algumas questões, como: sou aluno de um curso que possui análises críticas sobre a educação e, mesmo assim, não me resta nada mais além de ser um “inimigo” da classe trabalhadora? Mesmo com todo o conteúdo teórico sobre o sistema (capitalista) em que vivemos, estou destinado/fadado a atender os interesses da classe dominante? Diante de questões como essas, desejei estudar a relação professor-aluno. Tal desejo me levou a ler muitos autores de várias perspectivas.

Nesse mesmo semestre, cursei a disciplina “Introdução a Psicologia”. Nesta, entrei em contato com o conceito de auto-eficácia, a partir de comentadores do autor Bandura. As primeiras concepções que envolviam a relação professor-aluno, com isso, decorreram do meu entendimento sobre essas leituras. Assim, o primeiro momento do meu percurso na iniciação científica, que possibilitou a elaboração do pré-projeto, foi marcado pela contribuição desse autor.

Tal contribuição, no entanto, não era ainda evidente para mim, até porque eu tinha restrições com relação a essa abordagem (por exemplo, o modo como era concebido o papel do professor na relação ensino-aprendizagem). Mesmo assim, ele mobilizou a elaboração de concepções em torno das “relações de ensino” (reitero: ainda não se tratava da noção que assumo hoje) e com estas elaborei o pré-projeto de iniciação científica, o qual, então, pode ser visto como a objetivação desse primeiro momento (de encontro, vejo hoje, de diversas perspectivas e vozes).

No segundo semestre de 2009, cursei a disciplina “Psicologia Educacional I”, cuja responsável era a prof.^a Dr.^a Ana Luiza Bustamente Smolka, e, concomitantemente, a “Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano”, ministrada pelo prof.^o Dr.^o Sérgio Leite. O estudo, em ambas as disciplinas, se concentrou em Vigotski (1993, 1997, 1998; OLIVEIRA, 1997). O fato da perspectiva (histórico-cultural) trabalhada nessas disciplinas entender o sujeito humano como um “ser social”, a meu ver, me permitiria desenvolver uma pesquisa de iniciação científica buscando nas relações de ensino elementos que pudessem ser a base da argumentação contra os posicionamentos que relacionam o papel docente ao controle da classe dominante. Isso se tornou possível, por esse prisma, eu entrevia a possibilidade de discutir os aspectos subjetivos como intrinsecamente sociais.

Dentre os autores dessa perspectiva, além de Vigotski, me ancorei em quatro artigos da Maria Cecília Rafael de Góes, para elaborar o projeto de iniciação científica¹. Nesse momento, eu não tinha mais os desejos e motivos iniciais: o foco que acabou prevalecendo, que foi delineado, consistiu no estudo das “relações de ensino”. Não se tratava mais de ir além da sala de aula, mas, de entender as relações pelas quais os alunos elaboram o conhecimento. Essa mudança se deve à forte repercussão dos artigos da autora mencionada em meu entendimento da interação professor-aluno.

O projeto de IC, nesse sentido, era a objetivação do segundo momento.

Com a pesquisa aprovada pelo CNPq² e com o objetivo de discutir as categorias descritas por Góes³, comecei a frequentar uma sala de primeira série do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de Campinas. Com o início da pesquisa de campo iniciou-se também o questionamento das categorias propostas por Góes. No entanto, hoje eu vejo que se tratava de indagações em torno da leitura que realizei da autora, naquele momento.

Tal questionamento é objetivado no terceiro momento – a elaboração do relatório parcial. Esse momento se mostra como aquele em que as concepções em torno

¹ Tal projeto recebeu o título de “Relações de Ensino e Construção de Conhecimento: Contribuições e Implicações de um Olhar Teórico”

² Agosto/2008 – julho/2009; com financiamento do Pibic-SAE

³ Com o objetivo refletir sobre os modos de participação do outro, Maria Cecília Rafael de Góes descreve dois níveis de análise: o primeiro trata das ações do outro em relação à criança, denominada por ela de *movimentos*: circunscrição da solução, inserção de objetivos novos, direcionamento da ação, confirmação, incorporação de conhecimentos, reversão de responsabilidade e simulação de autonomia; o segundo nível consiste na articulação desses movimentos e é entendidado pela autora como *modos de participação*: condução estrita, indução de interpretação, criação da ilusão de domínio e proposição de desafio.

da atividade de pesquisa, da relação teoria-empíria, entre outros, foi explicitado; o que me levou a refletir sobre como eu me colocava na atividade de pesquisa. Na elaboração do relatório final dessa mesma pesquisa, começam a ser melhores explicitados os princípios teórico-metodológicos que assumimos hoje. Tais princípios foram constituídos pelas contribuições de Vigotski, Bakhtin, Wallon e Ezpeleta e Rokwell.

No decorrer da pesquisa mencionada acima, percebemos que um dos pontos de partida de Góes eram as relações intersubjetivas. As preocupações da autora se desdobraram dos conceitos vigotskianos dos níveis inter e intrapsicológico. A autora buscava explicitar, com base em situações empíricas vivenciadas em sala de aula, os modos como a dimensão interpsicológica passa a constituir o funcionamento intrapsicológico do sujeito.

Ao longo do processo de pesquisa, mais especificamente no decorrer do segundo ano de investigação, a noção de relações intersubjetivas e o conceito de intersubjetividade começaram a adquirir relevância. Estes foram emergindo das discussões teóricas com a própria autora e dos seus modos de categorizar a dinâmica interativa nas relações professora-alunos e dos alunos entre si. O que é intersubjetividade? Como concebê-la? Como analisar empiricamente? Um pequeno exemplo analisado por Góes contribui para a problematização do conceito:

As crianças “ligam” o nome do desenho à figura correspondente. Carlos ajuda Rodrigo.

Carlos – *Ligue... aqui* (indicando com o dedo sobre a folha, a ligação a ser feita).

Rodrigo faz a primeira ligação e passa ao item seguinte.

Carlos observa.

Carlos – *Burro! Ai é bolo, e isso é sorvete!* (coloca a mão na cabeça e mostra expressão de indignação.)

Rodrigo – *E qual é sorvete?* (referindo-se à palavra escrita).

Carlos retira bruscamente o lápis da mão de Rodrigo para fazer o item. Depois devolve o lápis e desloca a atenção para conversar com um colega da mesa. Outro menino, Michel, volta-se para Rodrigo, pega o trabalho deste e faz todas as ligações na folha. Rodrigo fica apenas olhando.

(GÓES, 1995, p. 23)

Se usarmos as categorias propostas por Góes na análise dessa situação, o foco é colocado nas ações de Carlos e Michel. Como compreender a participação de Rodrigo, que “fica apenas olhando”? O que é esse “apenas olhar”? Como podemos interpretar possíveis (in)ações de Rodrigo?

Foi de questões como essas que se configurou a “intersubjetividade” como um foco necessário de pesquisa⁴. No decorrer dos anos em que estudamos esse conceito, tais perguntas se desdobraram em outras, como: as relações intersubjetivas independem do *lugar* onde ocorrem? Em outras palavras, o fato de as relações intersubjetivas que estudamos acontecerem no *espaço escolar* configuram-nas (distinguindo-as das relações que ocorrem no *espaço do lar* ou no *espaço da igreja*, por exemplo)? Dado o modo como muitos autores concebem a linguagem, perguntamos: qual o papel da linguagem nas relações intersubjetivas?

Todas essas indagações nos fizeram problematizar as situações vivenciadas na relação com o aporte teórico e acrescentar, como elemento a ser discutido, a posição do pesquisador: quem o autoriza a falar? Suas elaborações são fruto (apenas) das suas reflexões? O que implica, em termos de elaborações teóricas, assumir que a produção da pesquisa é dialógica (na interação pesquisador-sujeitos da pesquisa)? A partir de quais elementos podemos discutir o papel do pesquisador?

Nas linhas que se seguem, do presente trabalho, discorreremos sobre os frutos e questões de quase três anos de iniciação científica. Para tanto, dividimos o trabalho em cinco partes: na primeira, capítulo 1, apresentamos e comentamos brevemente uma história da pesquisa. Na segunda, capítulo 2, apresentamos o contexto e descrevemos o espaço da sala de aula onde a pesquisa se desenvolveu. Elegemos parte do diário de campo e algumas transcrições de video-gravações para compor a narrativa e, nesta, mantemos os nomes da professora e dos alunos porque os entendemos como sujeitos da pesquisa⁵; além disso, explicitamos nossas opções metodológicas. Na terceira parte, capítulo 3, colocamos em perspectiva e analisamos os três momentos mencionados no início dos Preâmbulos. Na quarta, capítulo 4, discorreremos sobre o aporte teórico no qual o presente trabalho se ancora e discutimos as questões relacionadas à noção de “relações de ensino” ao conceito de “intersubjetividade”. Na quinta parte, capítulos 5, 6 e 7, abordamos e exploramos teórica e analiticamente as relações sujeito-sujeito, a partir da contribuição bakhtiniana da noção de “terreno interindividual”.

⁴ Sob o título de “O conceito de intersubjetividade nas relações de ensino: contribuições da abordagem histórico-cultural” (agosto/2009 à maio/2010 – CNPq-Pibic; junho/2010 à dezembro/2010 – Fapesp)

⁵ Ver: Kramer (2002).

A SALA DE AULA: FRAGMENTOS DO COTIDIANO

O trabalho investigativo durou quase três anos, sendo que, nesse período, foram dois projetos de pesquisa que contaram com financiamento⁶. Apresentamos a seguir uma breve caracterização do campo empírico, destacando três etapas no percurso da pesquisa, correspondentes aos três anos (2008 a 2010) em que acompanhei a turma. Optamos por trazer e comentar aqui nesse momento pequenas situações ilustrativas da dinâmica em sala de aula, com o objetivo de dar ao leitor elementos para visualizar o cenário e compreender a dinâmica do trabalho na sala de aula.

A escola. É da rede municipal de ensino e tem mais de 30 anos de existência. Devido à expansão do bairro e à enorme demanda, decorrente dessa expansão, um novo prédio, com doze salas amplas de aula, foi construído, recentemente, sendo que as atividades desse novo prédio tiveram início em março de 2008. O processo de implantação do ensino fundamental de nove anos iniciou-se ainda no prédio antigo. Hoje, a escola acolhe cerca de 800 alunos e funciona em três turnos: 1º ao 5º ano, na parte da manhã; 6º ao 9º, na parte da tarde; e EJA profissionalizante à noite.

Essa nova escola, além das salas de aula, possui um laboratório de informática, uma biblioteca, um amplo refeitório que se configura como um espaço multifuncional (para reuniões, formaturas, etc.), duas quadras poliesportivas (sendo que uma delas é coberta) e um parque de areia (com gira-gira, gangorra, escorregador) e quatro salas administrativas (sala da gestão, secretaria, sala de AEE (Educação Especial) e sala dos professores), além de outros espaços (banheiros, cozinha, dispensa, etc.) e amplos corredores com bancos coloridos e canteiros com plantas e pequenos arbustos.

A professora. A professora da turma em questão ingressou no curso de Pedagogia da Unicamp em 1995. Ingressou na rede municipal de Campinas em agosto de 2000 através de concurso público, numa 2ª série, na escola onde a presente pesquisa se desenvolveu. Nesses anos de ensino, concentrou suas atividades nas primeiras e segundas séries, sendo que no período correspondente à pesquisa, a professora acompanhou a turma por três anos, fechando o Ciclo I com praticamente os mesmos alunos ingressantes no 1º ano.

Os alunos. O grupo de alunos entrou na primeira série com 6 anos de idade e, do primeiro ao terceiro ano, a sala de aula revelou possuir uma grande diversidade de condições de apropriação do conteúdo escolar: um aluno, no primeiro ano, sabia realizar

⁶ Como já foi mencionado na nota de rodapé 1 (“Relações de ensino e construção de conhecimento: contribuições e implicações de um olhar teórico”) e na 4 (“O conceito de intersubjetividade nas relações de ensino: contribuições da abordagem histórico-cultural”).

operações de adição de números com até três dígitos, mesmo não sabendo escrever esses números e a operação; de acordo com a professora, a avô dele o ensinava em casa, além de desenvolver com o garoto atividades como o jogo de xadrez. O irmão de outra aluna também a ensinava em casa e, quando ela aprendeu a escrever, ele começou a ensinar a garota a escrever em inglês (na segunda série). Esses dois alunos estavam entre aqueles que eram vistos como os mais inteligentes da sala de aula.

As crianças que não eram colocados no *lugar* do “aluno inteligente”, no entanto, não deram indícios de que tinham, em suas casas, um ambiente que mobilizasse o aprendizado, como esses dois alunos. Mas, mesmo assim, a maior parte dos alunos aprendia o conteúdo trabalhado, mesmo não desempenhando as atividades como os alunos mencionados.

Primeiro ano, primeira etapa da pesquisa, 2008. No começo pesquisa, registramos as situações em diário de campo e apenas dois dias foram videogravados. Isso ocorreu porque não recebemos todas as autorizações com tempo suficiente para realizar mais videografações. Além disso, cabe dizer também que esse começo foi marcado pelo impacto que a vivência do campo empírico causou; impacto que se intensificou no decorrer desta e com o aprofundamento teórico.

O meu primeiro contato, abril/2009, com a turma proporcionou as seguintes impressões:

Hoje foi a minha primeira visita à escola. Fui bem recebido pelos funcionários, pela professora Tie e pelos alunos. Na hora em que as crianças entravam e faziam a fila, eu me lembrei do meu primeiro dia em uma escola. Vendo-as na fila, era como se eu visse a mim mesmo. Isso me trouxe um sentimento nostálgico de uma época – a da primeira série – que me marcou bastante (Diário de campo, 29/04/2008).

Dentro da sala de aula, “nas primeiras vezes em que me aproximei das crianças, quando estas faziam as atividades da apostila, percebi que elas estavam tímidas. Eu também estava um pouco tímido. Com o passar do tempo, as crianças se acostumavam com a minha presença e eu fiquei mais à vontade” (Diário de campo, 29/ 05/ 2008). Os alunos começaram a mostrar as atividades que estavam fazendo e a perguntar a minha opinião sobre os mesmos; perguntavam também sobre outros assuntos, como, por exemplo, onde eu morava, se eu tinha namorada etc.

Ao mesmo tempo em que realizavam as atividades, os alunos conversavam entre si. “A própria organização das carteiras escolares possibilitava a interação: quando as crianças chegaram, a professora pediu que elas colocassem as carteiras uma de frente para a outra” (Diário de campo, 29/04/2008). Acrescenta-se a isso que as crianças ficavam do jeito que se sentissem melhor: “com uma das pernas cruzadas sobre a carteira, em pé, de joelhos na cadeira (...) se levantavam para apontar o lápis, para falar algo para alguém que não estava perto” (Diário de campo, 20/04/2008). Tal organização, no entanto, nem sempre ocorria dessa maneira; às vezes, as carteiras eram mantidas viradas para frente e separadas.

A pesquisa empírica teve início de maneira sistemática em agosto/08, após a aprovação do projeto pelo CNPq-Sae. No período de 4 meses em que realizei 16 visitas semanais à escola, pude acompanhar o trabalho realizado em sala de aula. A professora escrevia diariamente o alfabeto na lousa (não haviam outros materiais escritos expostos na sala); escrevia a rotina do dia; escolhia algumas atividades da cartilha para as crianças realizarem; procedia à contagem sistemática de alunos na sala; propunha a escrita dos numerais de 1 a 10; lia livros de história, sendo que havia na sala uma caixa com diversos livros disponíveis para as crianças, após o término da atividade de rotina. As crianças também freqüentavam à biblioteca, podendo retirar livros nos finais de semana.

A maior parte dos alunos terminou esse primeiro ano letivo demonstrando um conhecimento do sistema de escrita, com noções sobre as letras, palavras e sílabas, solicitando ajuda para ler e escrever. Poucos conseguiam ler e escrever com autonomia

Uma releitura do diário de campo me mostra hoje que o meu olhar e o meu registro se dirigiam especialmente para os alunos e para as atividades por eles realizadas e não tanto para a dinâmica interativa. Ou seja, eu pouco me detinha nas ações da professora. Desse período, um episódio registrado em vídeo se mostra particularmente relevante na medida em que permite um distanciamento do pesquisador a uma análise da dinâmica das interações e das relações de ensino. Esse episódio será abordado mais adiante.

Além das atividades ditas escolares, os alunos realizavam atividades variadas, como, por exemplo, assistir desenhos animados na sala de aula, ir a passeios etc.

Segundo ano, segunda etapa da pesquisa, 2009. No primeiro dia em campo, nesse ano, eu assisti a aplicação da Prova Brasil. “Trata-se de uma prova que pretende avaliar a leitura e a escrita dos alunos da segunda série do primeiro ciclo. A prova era de múltipla escolha, começava com a identificação de palavras e terminava com a leitura de textos” (Diário de campo, 04/03/2009).

Observamos situações nas quais alguns alunos (Robson, Felipe e Matheus, por exemplo) colocavam o lápis sobre a alternativa correta, hesitavam e, às vezes, assinalavam a resposta errada. “Essas ações eram acompanhadas da busca, com os olhos, de algo ou alguém. Em uma dessas ‘buscas’, o Robson me viu, atrás dele. Nesse momento, me perguntou ‘ está certo?’ e apontou para a questão que ele acabara de responder. Devido às regras da realização da prova, eu disse para ele que não poderia responder” (Diário de Campo, 04/03/2009).

No que diz respeito ao registrado da relação professora-alunos e como prática já instituída no ano anterior, a professora iniciava as atividades com perguntas (para a sala como um todo ou para especificamente um aluno), registrando ou escrevendo um texto coletivo na lousa. No que diz respeito às atividades, a mais recorrente era a produção escrita, com a elaboração de textos coletivos (com a professora como “escriba”), em duplas, em trios ou individuais.

Esse tipo de atividade poderia ser: a escrita sobre o que os alunos mais gostaram de um desenho animado ou tudo o que se lembravam dele (por exemplo, “Space Chimps – os micos do espaço”); a elaboração de uma lista com os nomes de personagens (como “Branca de Neve e os sete Anões”).

Outro tipo de atividade envolvia a leitura, como: indicar um livro, do qual gostaram, para um amigo; ler o que quisessem na biblioteca; pegar um livro nesta e levar para casa; “histórias poéticas” etc.

No ano de 2009, por dois longos períodos de tempo as atividades escolares forma interrompidas: a greve de professores na rede municipal de ensino, seguida da greve nas universidades, nos meses de maio a julho, e o adiamento do início do segundo semestre letivo no mês de agosto, devido à gripe H₁N₁.

Nesse mesmo ano, se intensificou o trabalho de produção de textos com os alunos. Segundo a professora, há uma demanda diferente na passagem do primeiro para o segundo ano, com relação à escrita. Além disso, inicia-se o trabalho com as operações matemáticas.

Com o início do projeto “Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco” (agosto/2009)⁷, outras condições e recursos passaram a fazer parte do cotidiano da sala de aula, como uma câmera fotográfica, uma filmadora e um notebook. Tais recursos possibilitaram que a professora desenvolvesse projetos, por exemplo, as imagens da escola e de escola (as crianças fotografaram a escola e pesquisaram na internet imagens de outras escolas).

Terceiro ano, terceira etapa da pesquisa, 2010. Nesse terceiro ano, como nos anos anteriores, a professora também iniciava as atividades com perguntas. Isso fazia parte de seu estilo. Tais perguntas poderiam ser centradas na atividade, ou nas opiniões dos alunos sobre alguma atividade realizada ou, ainda, em um levantamento preliminar cujo conteúdo seria utilizado na atividade que ela estava prestes a iniciar.

Dentre as atividades, podemos destacar as atividades de leitura: elas ocorreriam em grupos, trios, duplas, ou individualmente; aconteciam depois que os alunos terminavam uma atividade programada ou faziam parte da programação; ocorreriam, também, por meio da leitura de um livro realizada pela professora, a qual se realizava de diversos modos.

Antes de iniciar a leitura do livro “As reportagens da Penélope”, por exemplo, a professora fez perguntas como “Todo mundo conhece a Penélope?” ou “Jornalista, repórter faz o quê?”. Depois, algumas vezes, ela fechava esse momento de perguntas; no caso da leitura do livro mencionado, ela finalizou dizendo. Em 2010, a leitura realizada pela professora para os alunos se tornou mais freqüente e era acompanhada de pedidos de atenção.

Outros momentos de leitura ocorriam em trios, porque um aluno com dificuldade “poderia pedir ajuda a um colega” (Diário de Campo, 03/03/2010), e também era acompanhada da “convocação” para a atividade, como: “Professora: *Posso perguntar uma coisa? Vocês estão se juntando pra fazer a leitura ou pra ficar de bate-papo? Victor, pra fazer leitura ou pra ficar de bate-papo?*” (03/03/2010 – 0:18:59); a câmera não registra a resposta do Victor; “Professora: *Então, tudo bem. Se não tiver leitura, eu posso desmontar o trio? Pode combinar assim?*” (00:19:14).

⁷ Esse projeto contou com o financiamento da Fapesp (processo 2009/50556-0)

Em algumas dessas atividades, de leitura em trios, duplas ou individual, a professora retomava a atividade lendo o texto, junto com os alunos, e anotando as respostas na lousa e/ou pedindo para que eles escrevessem no caderno. Outras vezes, os alunos ouviam uma história e, depois, a recontavam, pela escrita.

A escrita, além disso, era trabalhada sob tópicos variados: temas relacionados ao conhecimento biológico (por exemplo, os “sentidos humanos” – 03/03/2010); o conhecimento geográfico (por exemplo, o mapa, com pontos de referência, do trajeto da casa do aluno até a escola - 10/03/2010).

Acrescenta-se também o trabalho envolvendo o computador. Tal trabalho, no entanto, às vezes, trazia alguns problemas, como ocorreu no dia dez de março de 2010: a professora procurou no “Google Maps” o nome da rua da casa de cada aluno; no entanto, ela “disse que várias ruas não apareceram, que no site mencionado havia o entorno da escola, enquanto as regiões mais periféricas não apareciam” (Diário de Campo, 10/03/2010).

Podemos acrescentar, por fim, as atividades que: trabalhavam o conhecimento matemático; atividades artísticas; de Educação Física.

No terceiro ano, decorrente do trabalho desenvolvido, algumas crianças começaram a produzir textos com a estrutura das histórias que elas liam. Isso se manifestou, por exemplo, no dia vinte e oito de abril de 2010, quando o David e a Isabelle escreveram a seguinte história:

*UMA NOITE BARULHENTA DAVID E ISABELLE
ERA UMA VEZ UM RATINHO PEQUENININHO FICAVA COM RATÃO
MAS O RATINHO PEQUENININHO FICAVA COM MEDO DO BARULHO.
MAS ELE OUVIU UM BARULHO QUE PARECIA DE A DE UM
FANTASMA. ACORDA EU OUVI UM BARULHO DE UM FANTASMA.
RATINHO É SÓ O VENTO BALANÇANDO O GALHO DA ÁRVORE E O
GALHO BATENDO NA JANELA E AI O RATINHO FALOU POSSO
DORMIR COM VOCÊ PODE E O RATINHO FOI FELIZ*

(28/04/2010)

A professora leu e reescreveu na lousa esse texto, com os alunos, trabalhando: pontuações e as utilizações, o espaço e a letra maiúscula no início do parágrafo. Esse texto, reescrito ficou da seguinte forma:

*Uma Noite Barulhenta
. Era uma vez um ratinho pequenininho e um ratão.
. O ratinho pequenininho ficava com medo do barulho. Ele ouviu um barulho
que parecia de uma fantasma:*

- UUUUUUUU! UUUUU!
. E aí o rato pequeno falou:
- Ratão, ratão! Acorda, eu ouvi o barulho de um fantasma!
- Ratinho é só o galho da árvore batendo na janela.
. E aí o ratinho falou:
- Posso dormir aí com você?
- Pode.
. E o ratinho foi feliz

(28/04/2010)

Não há, no entanto, homogeneidade de desempenhos no grupo de alunos dessa sala: dois alunos ainda não sabem ler e escrever; a maior parte dos alunos aprendeu a ler e escrever; entre os que não sabem e os que sabem, existem “níveis” de leitura e escrita diferenciados.

Percurso da pesquisa nesses três anos. Para acompanhar a rotina dessa sala de aula, a nossa pesquisa: se definiu como de cunho qualitativo; coletou dados utilizando a observação participante; realizou os registros por meio de vídeo-gravações e descrições no diário de campo; assumiu a postura epistemológica do materialismo dialético; começou como um estudo de caso e se desenvolveu em um estudo longitudinal; analisou os dados a partir da seleção e transcrição de situações vídeo-gravadas, conversas com a orientadora e discussões realizadas em reuniões quinzenais, no Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL/Unicamp), sob a orientação da Dr.^a prof.^a Ana Luiza Bustamente Smolka.

Dentre os posicionamentos sobre a pesquisa qualitativa, consideramos que é necessário ir “além da superfície dos eventos, determinar significados, muitas vezes ocultos, interpretá-los, explicá-los e analisar o impacto na vida em sala de aula” (WRAGG apud VIANNA, 2007, p. 83). Acrescenta-se que os modos conhecidos como qualitativos de observação traduzem-se, em geral, em “relatos cursivos sobre eventos ou comportamentos, que serão analisados à luz de alguma teoria ou pela análise de conteúdo, em função de categorias elaboradas a partir do próprio material dos relatos cursivos” (VIANNA, *ibidem*, p. 83).

Acrescenta-se que, ao utilizarmos a observação, tivemos à nossa disposição as vantagens de tal escolha, dentre as quais, podemos destacar “o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial!” (ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando, 2002, p. 164).

Uma das características do tipo de observação (a participante) que assumimos consiste no fato de que “o pesquisador se torna parte integrante da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (A. Judith e F. G., p. 164).

É necessário destacar que o tipo de pesquisa qualitativa do presente trabalho se insere na perspectiva histórico-cultural, o que dimensiona a noção de “qualitativo”. A primeira característica da perspectiva teórica mencionada diz respeito a sua filiação ao materialismo histórico-dialético, o que conduz a tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Isso aparece, por exemplo, quando Vigotski (1896- 1934) procura “construir o que se chama de uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence” (FREITAS, 2002, p. 22).

Bakhtin, por sua vez, critica também “as posições empíricas e idealistas do que denomina de objetivismo abstrato e subjetivismo idealista e propõe, em sua perspectiva dialógica, o estudo da língua em sua natureza viva e articulada com o social pela interação verbal” (ibidem, p. 22).

Cabe destacar, também, a defesa vigotskiana, segundo a qual, no desenvolvimento da pesquisa, sem perder a riqueza da descrição, é necessário avançar para a explicação. De modo semelhante, Bakhtin argumenta que só é possível embasar-se em uma psicologia que seja descritiva e explicativa. Na relação entre o pesquisador e o seu “objeto de estudo”, por sua vez, existem diferenças entre as ciências exatas e as humanas: nas primeiras, o pesquisador *contempla* o seu objeto de estudo, fala *sobre ele* ou *dele*, mas, não *com ele* – adotando, portanto, uma postura *monológica* (ibidem, p. 24); nas ciências humanas, em contrapartida, o homem, “ser expressivo e falante”, que é estudado, que exige do pesquisador (não a postura contemplativa, mas) o diálogo – ao invés de uma *interação sujeito-objeto*, ocorre uma *relação entre sujeitos*, o que conduz (ao invés de uma orientação monológica) a uma perspectiva *dialógica* (ibidem, p. 24).

(...) Qualquer objeto do conhecimento (inclusive o homem) pode ser percebido e compreendido como coisa. Porém um sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, uma vez que sendo sujeito não pode, se continua sendo-o, permanecer sem voz; portanto seu conhecimento só pode ter caráter dialógico (BAKHTIN apud FREITAS, 2002, p. 25).

Por fim, destacamos a proposição de Vigotski, segundo a qual, os fenômenos humanos devem estudados a partir de suas transformações e mudanças e, outras palavras, a partir de seu processo histórico. Para isso, é necessário se atentar para as relações que ocorrem entre uma coisa ou acontecimento com outras coisas e acontecimentos.

O objeto de estudo e a pesquisa como um todo foram marcados por mudanças: no primeiro ano, o foco eram as categorias sugeridas por Góes, como recurso analítico das relações de ensino; no segundo ano, a atenção dada para a relação professor-aluno-conhecimento se amplia com a inclusão do professor – a noção de “intersubjetividade passa a mobilizar discussões em torno da pesquisa como um todo.

Em dois anos e seis meses de pesquisa (segundo semestre/2008 – segundo semestre/2010) fizemos quarenta e cinco visitas, nas quais realizamos trinta e sete registros em diário de campo e vinte em videogravações. No decorrer desse período, nos envolvemos com as atividades que eram realizadas, aos pedidos dos alunos e da professora. Concomitantemente, aprendemos a “observar e a registrar” e a usar a câmera e o caderno de campo.

DIALOGANDO COM MEUS PRÓPRIOS TEXTOS:

um exercício analítico

Abordarei, a seguir, três momentos dos anos de pesquisa, os quais, do percurso vivido, são os mais significativos porque podem ser vistos como momentos em que concepções, imagens e postura investigativa se explicitaram ou foram questionadas. Tais momentos mobilizaram a escrita de três textos, que serão tomados como objeto de análise: o pré-projeto de iniciação científica, entregue para a prof.^a Dr.^a Ana Luiza Bustamante Smolka; o projeto de pesquisa da iniciação científica, intitulado “Relações de ensino e construção de conhecimento: implicações e contribuições da perspectiva histórico-cultural”; e o primeiro relatório da pesquisa mencionada.

Como já mencionei anteriormente, no primeiro semestre de 2007, durante a disciplina “Introdução a psicologia”, comecei a me interessar pelas discussões que abordavam as relações de ensino. Nesse mesmo semestre, estudei o conceito de “auto-eficácia”, a partir de comentários do autor Bandura, que mobilizou algumas elaborações, no que diz respeito a noções (que “ressoaram” no pré-projeto) tais como “interação professor-aluno”, “construção de conhecimento”, “imagem de professor” etc.

No segundo semestre desse mesmo ano, na disciplina “Psicologia I”, estudamos algumas concepções do autor Vigotski. Além disso, ainda no segundo semestre de 2007, participei de todas as apresentações e seminários sobre o pensamento vigotskiano. Antes que o semestre acabasse, eu elaborei o pré-projeto mencionado e entreguei para a professora Smolka, responsável pela disciplina. Essa professora me sugeriu a leitura de quatro artigos da Maria Cecília Rafael de Góes, nos quais me ancorei para escrever o projeto citado. Este foi submetido para a avaliação do CNPq, no primeiro semestre de 2008, e, no segundo semestre desse mesmo ano, iniciamos a pesquisa com dedicação exclusiva. Por fim, no início do primeiro semestre de 2009, entregamos o primeiro relatório parcial da pesquisa mencionada.

A primeira questão a ser destacada diz respeito ao fato de que discutirei os textos produzidos no início do percurso, a partir do fim deste. Critérios que ainda não estavam presentes na elaboração de tais trabalhos, agora, tornaram-se fundamentais, pois, constituem problematizações, que marcaram a pesquisa como um todo e, por isso, marcaram também o presente texto. Essas problematizações decorrem de uma concepção de ciência que foi se formando, se estabilizando e, hoje, é um

posicionamento diante da atividade de pesquisa: o pesquisador como parte integrante da discussão realizada.

Existe uma gama de possibilidades para a elaboração do presente tópico. Por esse motivo, é necessário explicitar os pontos que serão abordados e anunciar o objetivo deste capítulo. Serão abordados como se articulam os seguintes tópicos, em cada momento: o percurso; os pressupostos; as mudanças de imagens e conceitos. O objetivo deste capítulo consiste no fato de que, no meu percurso, as elaborações e o modo como discuti os temas abordados foram mudando; com base nisso, poderíamos afirmar que as elaborações conceituais ocorrem no decorrer da história da pesquisa de um pesquisador⁸, mais especificamente, e da história do sujeito que pesquisa, de um modo mais geral. Essa história, no entanto, não se limita à relação pesquisador – sujeitos da pesquisa: também participam outros sujeitos (pesquisadores do grupo, autores lidos, etc.) e se insere em uma perspectiva teórica, ou seja, em um modo de olhar o objeto de estudo.

Feitas essas considerações, podemos abordar os momentos expressos nos textos mencionados.

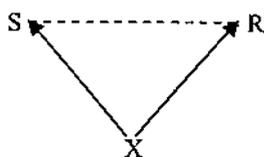
Pré-Projeto – Primeiros “passos” da pesquisa (2007)

No primeiro tópico dos objetivos do pré-projeto, há a afirmação de que, “partindo do pressuposto que toda relação humana é mediada, a presente pesquisa tem por objetivo perceber se as estruturas hipotéticas de mediação descritas na introdução são verificáveis no contexto de uma creche de Várzea Paulista e se é possível identificar outros tipos de estruturas”. Nesse trecho, é mencionada a noção de mediação, mas, sob o qualificativo de “hipotético”. A noção de mediação é hipotética porque é teórica? Se considerarmos o termo “verificar”, que também consta em tal trecho, poderíamos perguntar: a noção de mediação deve ser “verificada”, porque é teórica? A “verificação”

⁸ Tais elaborações ocorrem no decorrer da história da pesquisa, como um todo: a história do objeto de estudo (no caso, sujeitos que desenvolvem suas atividades em uma sala de aula), a história do pesquisador, durante a pesquisa; a história de vida do pesquisador; a história da perspectiva teórica, de um modo específico; a história da ciência, de um modo geral. No entanto, neste tópico, dado os limites e as possibilidades do presente trabalho, serão abordados somente alguns pontos do segundo aspecto – a história do pesquisador, durante a pesquisa.

de sua ocorrência, na prática, poderia respaldar tal noção? Por fim, qual o motivo da utilização do conceito de “estrutura”?

No tópico “Introdução”, afirmei que o indivíduo, assim que nasce, “se relaciona com o mundo de forma direta. Conforme o indivíduo se desenvolve biologicamente, as relações entre indivíduo e mundo tornam-se mais complexas. Deixam de ser direta para ser indireta”. Ainda nesse tópico, eu afirmei que “o que foi dito poderia ser representado da seguinte maneira”:



O primeiro aspecto que pode ser destacado, do que foi dito no parágrafo acima, consiste no posicionamento segundo o qual a mudança do tipo de relação sujeito-mundo é fruto do desenvolvimento biológico. É possível sustentar tal posicionamento com base na perspectiva (histórico-cultural) assumida? Quais perspectivas participam da articulação das noções mencionadas (relação direta/desenvolvimento biológico/ relação indireta)? Além disso, o esquema mencionado nos fornece duas possíveis indagações sobre o modo como conceito de “estrutura” está sendo utilizado: tal conceito corresponderia à “estruturação das (e dos elementos das) relações mediadas”? Corresponderia à noção de “esquema”?

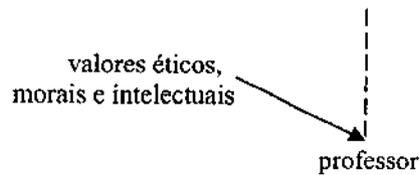
Retomando a introdução:

A partir desse momento, as relações do sujeito com o mundo passam a ser mediadas. A conversa de duas pessoas, por exemplo, a relação é mediada pela linguagem; outro exemplo de mediador é o professor, quando exerce a intervenção pedagógica na aprendizagem do aluno. A linguagem, entretanto, é um instrumento e, como tal, não possui uma intenção em si mesma; pelo contrário, ela é usada segundo a intenção de quem a utiliza. O professor, por sua vez, possui uma personalidade, uma consciência que se desenvolveu no decorrer de sua história de vida; a sua mediação, portanto, não é neutra. Decorre disso que o processo de mediação exercida sobre o aluno participa de um processo maior, onde o professor é, ao mesmo tempo, professor-mediador e professor-sujeito; sujeito que sofre também um processo de mediação, exercida pelos seus valores éticos, morais e intelectuais.

(José Carlos Pinto Filho, pré-projeto, 2007)

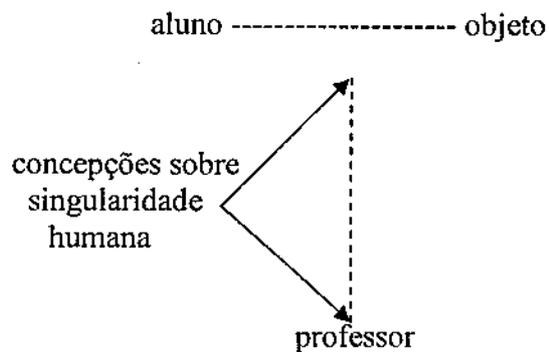
Ou, de acordo com a introdução, “de outra forma”:



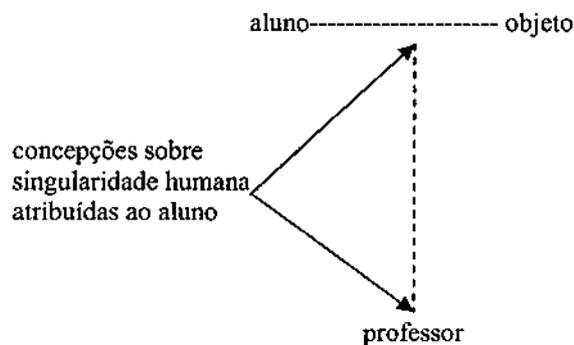


Na passagem citada, vejo que o conceito de “linguagem” é entendido como (apenas) um instrumento. Acrescenta-se a isso que chamam a atenção o conceito de “personalidade” e as expressões “valores éticos, morais e intelectuais” e “de outra forma”. A articulação desse conceito com a primeira expressão é fruto de qual perspectiva? “De outra forma” significa que o esquema substitui a argumentação elaborada no parágrafo? Seria a ilustração de uma espécie de “arquitetura” do modo de pensar expresso no parágrafo?

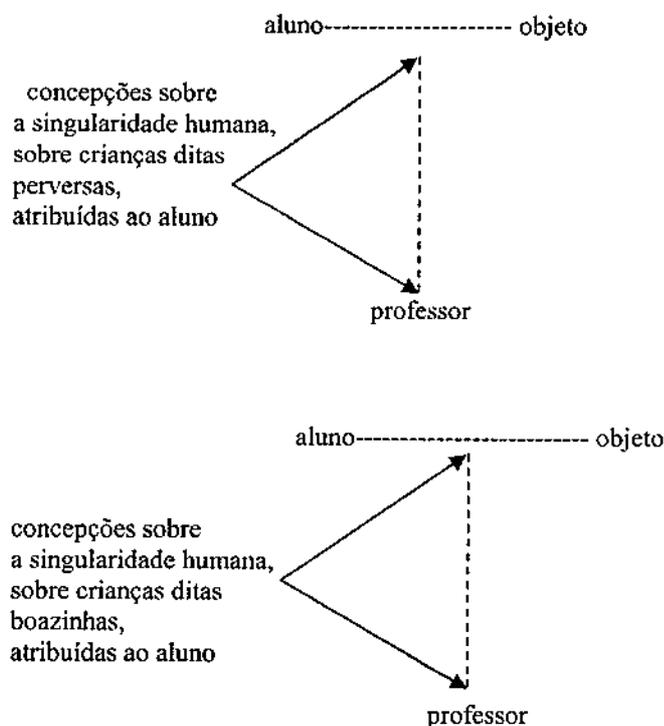
Ainda com base na Introdução, “pode-se supor outro tipo de mediador ou influência no processo de mediação: a concepção sobre o aluno”. Desse modo, em um “primeiro momento ou contato entre o educador e o aluno, durante uma determinada atividade”:



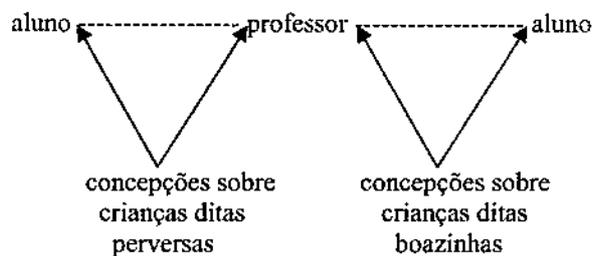
“Após alguns contatos”:



Desse modo, “utilizando o esquema 3 de mediação, comparando crianças ditas perversas e aquelas ditas boazinhas e imaginando uma relação conflituosa entre elas, algum tipo de desentendimento, pode-se pensar na seguinte estrutura”:



Nesse sentido, “no conflito hipotético, pode ocorrer que o professor, ao intervir, interrompa a relação criança-criança e inicie a relação professor-aluno, a qual será mediada pelas concepções referentes a cada, na concepção do educador, “tipo” de criança:



Projeto – Entendimentos, questionamentos e posicionamentos (2008)

O projeto, cujo título foi “Relações de ensino e construção de conhecimento: contribuições e implicações de um olhar teórico”, que se seguiu ao pré-projeto acima mencionado partiu das contribuições da Maria Cecília Rafael de Góes. Dentre estas, foram selecionadas aquelas que foram discutidas por essa autora no artigo “Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito” (GÓES, 1993).

A justificativa da pesquisa, presente no projeto, consistiu na “importância de contribuir para a discussão sobre as formas de se conceber a elaboração de conhecimento, na perspectiva histórico-cultural”. Desse modo, a pesquisa partiu do que já foi produzido por Góes, e buscou “perceber como se caracteriza os *movimentos* e os *modos de participação* em um estudo de caso e que elementos podem ser relacionados às categorias descritas pela autora” (José Carlos Pinto Filho, projeto, 2008).

De acordo com o projeto mencionado, ao se estudar as relações intersubjetivas na construção de conhecimentos, seguindo a perspectiva histórico-cultural, é necessário entender a elaboração de conhecimentos como processo que ocorre na relação entre sujeitos. Góes reconhece a aparente harmonia da relação interpessoal, entretanto, destaca que é por meio das tensões e dos conflitos, das escolhas e dos abandonos (dos sujeitos, das idéias, dos objetos etc.) que acontece a dinâmica das interações.

O primeiro aspecto, decorrente da releitura do projeto, consiste no fato de que a intenção de discutir a relação professor-aluno-conhecimento enfoca aquilo que não é harmonioso nesta relação, por assim dizer, os momentos de relação nos quais não ocorre produção de conhecimento e os efeitos (negativos) dos mesmos no desenvolvimento do aluno.

Para embasar tal intenção, destaquei dos artigos da Góes as categorias dos modos de participação do outro, abordados a partir de dois níveis de análise: “o primeiro trata das ações do outro em relação à criança, denominada por ela de *movimentos*; no segundo nível, a autora considera a articulação desses movimentos do outro enquanto *modos de participação*” (José Carlos Pinto Filho, projeto, 2008).

As categorias de movimentos da professora em relação à criança, que Góes identifica, naquele momento, incluem: circunscrição da solução, inserção de objetivos novos, direcionamento da ação, confirmação, incorporação de conhecimentos, reversão de responsabilidade e simulação de autonomia (Góes, 1993, p. 1).

Com base em Góes, o texto do projeto diz:

Nesse sentido, movimentos são as ações da professora que podem se inserir de formas diversas na interação, como, por exemplo, a apresentação de perguntas: esta pode ser um movimento de *incorporação de conhecimento*, ou *reversão de responsabilidade*, ou, ainda, *inserção de objetivo novo*. O primeiro caso ocorre quando a criança demonstra ter elementos suficientes para solucionar um problema e a professora apresenta uma pergunta relativa a alguma experiência anterior que contém pistas para a solução. Já o segundo caso é aquele em que a criança espera ou solicita a solução de um problema pela professora e esta formula uma pergunta que desloca o esforço de elaboração para a iniciativa da criança. No último caso, a criança mostra dominar parte de um problema e a professora pergunta algo para induzi-la a se envolver numa operação mais sofisticada.

(José Carlos Pinto Filho, projeto, 2008)

Segundo Góes, os modos de participação, por sua vez, são configurados pela composição de movimentos num segmento interativo: *condução estrita*, *indução de interpretação*, *criação da ilusão de domínio* e *proposição de desafio*.

A condução estrita diz respeito às situações em que a maioria dos passos de realização de uma tarefa é direcionada ou dada pela professora; indução de interpretações aparece nos momentos em que a professora dá pistas e informações para a criança formular os passos para a realizar uma tarefa; no caso da criação da ilusão de domínio, a professora oferece os elementos necessários para a realização da tarefa de modo que a criança atue como se fosse autônoma; e, por último, a proposição de desafio, que diz respeito à orientação da professora para que a criança se envolva em formas de ação mais complexas que as mostradas até então, na tarefa.

(José Carlos Pinto Filho, projeto, 2008)

O segundo aspecto consiste no fato de que eu destaquei dos artigos de Góes elementos que possibilitassem entender a “arquitetura” da relação (não-harmoniosa) professor-aluno-produção de conhecimento. Ou seja, trata-se de compreender como eu entendi o trabalho da Góes.

Relatório parcial – Primeira elaboração de pesquisa (2009)

O conteúdo do relatório parcial da pesquisa mencionada é abordado em quatro tópicos. O primeiro, intitulado “Primeiro momento/ponto de partida – as contribuições da Maria Cecília Rafael de Góes”, discuti as semelhanças e diferenças dos artigos dessa

autora com base na cronologia da publicação dos mesmos. Dentre as diferenças, enfoco a utilização das categorias do modo de atuação do outro nos primeiros artigos e a não explicitação dos mesmos nos demais. Com isso, procurei defender que Góes abandona as categorias citadas.

No segundo tópico do relatório, por sua vez, intitulado “Segundo momento/ingresso na sala de aula”, me contrapus à imagem que, de acordo com meu entendimento, poderia ser sugerido a partir das categorias de movimento e dos modos de participação: a imagem de uma “forte” interferência da professora nas ações dos alunos. Além disso, afirmo que essa imagem “marcou a elaboração do projeto, a tal ponto, que os objetivos da pesquisa eram, justamente, identificar e analisar as categorias descritas por Góes, em um estudo de caso, problematizar e colocar essas categorias em debate, a partir das contribuições e dos limites das mesmas e a relação dessas com o trabalho empírico que venho desenvolvendo” (José Carlos Pinto Filho, relatório de pesquisa).

Como base dessa contraposição, argumentei que, diferentemente da professora descrita por Góes, a que participou da pesquisa mencionada não intervinha com tanta intensidade: não havia espaços “reservados” à iniciativa e à interação dos alunos; a atuação da professora, “em consonância com o clima criado por ela e pelas crianças na sala, acontecia como uma espécie de introdução e primeiras orientações sobre a atividade” (José Carlos Pinto Filho, relatório parcial de pesquisa, 2009).

Por fim, sumário as questões com as quais lidamos no início da pesquisa:

- Devido o dinamismo existente entre teoria e prática, qual é a relação entre teoria e prática em um contexto A e teoria e prática em um contexto B? Como “enxergar” e interpretar relações, acontecimentos com base em um olhar teórico?
- Constatando que as categorias não são percebidas (ou simplesmente aplicáveis) no caso da presente pesquisa, significa que elas não existem ou que elas se manifestam de outra forma?
- Que imagem de professor essas categorias transmitem?
- E, por último, ações e comportamentos são categorizáveis?

O relatório parcial expressa o momento em que algumas concepções que eu possuía no início da pesquisa começaram a ser questionadas. Na elaboração desse

relatório, ainda não havia outro posicionamento. Por isso, com esse conjunto de indagações, demos prosseguimento ao trabalho investigativo.

Indagações sobre a posição do pesquisador em campo

Tendo em vista as indagações acima, elaboramos duas questões centrais: qual a relação entre teoria e empiria? Quando o aporte teórico *aparentemente* não corresponde ao material empírico, significa a não-adequação entre teoria e empiria?

Além dessas indagações, podemos perguntar: o que causou esses questionamentos? O que nos fez começar a mudar de ponto de vista? Como lidamos com essa mudança?

Dentre as possíveis interpretações, assumimos que ingressar no convívio da sala de aula na qual a primeira pesquisa se desenvolveu causou um profundo impacto: a causa foi teórico-empírica. Havia uma expectativa do que iríamos encontrar, no entanto, cada grupo de sujeitos é único, não pode ser apreendido *a priori*; a tensão entre o “esperado” (decorrente do modo como li os artigos da Maria Cecília Rafael de Góes) e o que realmente encontramos (sujeitos em interações concretas e únicas de existência) mobilizou as questões que percorreram todos os anos seguintes de pesquisa.

Tais questões nos fizeram estudar obras que discutiam questões teórico-metodológicas. O primeiro livro consultado foi “Pesquisa Participante” (EZPELETA E ROCKWELL, 1989).

Ancorados em algumas das argumentações de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, contidas no livro mencionado, interpretamos a relação entre teoria e trabalho empírico (ou a relação entre elaboração conceitual e fenômenos observáveis) como uma espécie de adequação daquela sobre este, pois, o etnógrafo escolhe do contexto o que há de expressivo, no que diz respeito à elaboração teórica que está realizando; levanta hipóteses, analisa, reinterpreta, cria novas hipóteses; organiza o conteúdo dos conceitos iniciais, sem pressupô-lo; e aprende “a abandonar a formulação abstrata e demasiadamente precoce, pois é necessário ‘suspender o juízo’ por um momento” (*ibidem*, p. 50).

Além disso, percebemos que as autoras citadas, quando criticam a pesquisa na qual a teoria delimita a observação, dialogam com as “pesquisas que costumam isolar aquilo que, esvaziado de sentido social, torna-se comum aos diversos momentos históricos, em vez de mostrar as alternativas de construção e de conhecimento social no

embate e no confronto de cada momento” (*ibidem*, p. 27). Dentre essas pesquisas, a abordagem da sociologia funcionalista acaba se tornando a principal interlocutora.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que elas criticam pontualmente a sociologia funcionalista, criticam também a relação entre teoria e trabalho empírico que não se “constrói” no campo de pesquisa. O diálogo com a corrente sociológica mencionada se expressa em críticas mais amplas: estas não se limitam no embate entre a conceitualização que se “constrói” no decorrer a pesquisa e a conceitualização que é tida *a priori* (nos moldes do funcionalismo), mas, são apresentadas como embate entre teoria e prática, de um modo geral. Acrescenta-se que se, por um lado, as autoras afirmam a possibilidade de as teorias ajudarem no conhecimento de escolas de contexto diferentes daquele no qual a mesma surgiu, por outro, elas não discutem como se daria essa relação. Da mesma forma, mesmo quando as autoras defendem que assumir a etnografia como método implica em assumir uma teoria e que as perguntas que o pesquisador carrega consigo expressam o debate teórico, elas não discutem a profundidade da relação entre o pesquisador e as teorias que não foram elaboradas no trabalho empírico.

Como fruto do diálogo com Ezpeleta e Rockwell, nos indagamos: como poderíamos entender a aparente “inadequação” das elaborações teórica (de Góes), escolhidas para compor a primeira pesquisa (2008), na relação com o trabalho empírico? Podemos afirmar que a teoria constitui e é constituída pelo trabalho de campo?

Tentativa de adensamento do referencial teórico-metodológico

Diante dessas questões, refletimos (a partir de 2009 até o momento) sobre as contribuições teórico-metodológicas de Vigotski e de Bakhtin e fomos elaborando um posicionamento, no que diz respeito a esse tema.

A primeira contribuição vigotskiana na qual consiste em duas teses estabelecidas por ele: (i) a concretude dos conceitos e (ii) a materialidade simbólica. A primeira tese (i) defende que o conceito científico-natural possui um sedimento da realidade concreta e real, ou seja, a qualquer conceito a qualquer conceito “corresponde um certo grau de realidade, representada no conceito em forma abstrata, segregada da realidade (...), são, no fim das contas, uma repercussão, um reflexo de relações reais entre coisas e processos reais” (VIGOTSKY, 1999, p. 232).

De acordo com a segunda tese (ii), a ciência não aborda o material cru, mas, o logicamente elaborado, decorrente do destaque realizado por um determinado signo: corpos físicos, movimento, substâncias – são abstrações. “O próprio ato de denominar um fato mediante a palavra supõe superpor a ele um conceito, o de destacar nele uma de suas facetas significa interpretá-lo assimilando-o à categoria dos fenômenos reconhecida anteriormente pela experiência” (ibidem, p. 234).

Nesse sentido, quando vemos uma vaca e dizemos que se trata de uma “vaca”, por exemplo, unimos percepção e pensamento em um ato de classificação, de inclusão de um fenômeno isolado dentro da categoria de fenômenos análogos, de sistematização da experiência etc. Acrescenta-se a isso que fatos empíricos não podem ser percebidos diretamente, “mas podemos deduzir obrigatoriamente esse fato e deduzir significa operar com conceitos” (ibidem, p. 235).

Bakhtin também discutiu questões teórico-metodológicas ressaltando o estatuto da linguagem e acrescentando relações de alteridade entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. De acordo com esse autor, o texto é a realidade imediata, o dado primário das ciências humanas. “Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (ibidem, p. 307). O texto, entretanto, não é criado em uma atividade individual, pelo contrário, a verdadeira essência do texto necessita de dois sujeitos, porque ocorre na fronteira de duas consciências. Uma das implicações para as ciências humanas, tendo em vista o texto como acontecimento dialógico, segundo Bakhtin, consiste no fato de que estas estudam o homem em sua especificidade, ou seja, o homem que sempre exprime a si mesmo. “O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamento dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.)” (ibidem, p. 308).

Considerando que o objeto de estudo das ciências humanas é o homem social, que vive em sociedade, que se expressa, a noção de diálogo torna-se central. “Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (ibidem, p. 319).

Além disso, quando assumimos um posicionamento no momento de um acontecimento, ou quando escrevemos sobre a vivência deste, o fazemos a partir de enunciados, os quais não “refletem” algo dado e acabado fora dele. Pelo contrário, o enunciado cria o absolutamente novo e singular, em relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc). Essa criação, no entanto, ocorre a partir de algo dado, seja: a linguagem, um fenômeno da realidade, um sentimento, o sujeito falante etc. Acrescenta-se a isso que a compreensão de um enunciado ocorre a partir do diálogo, necessita que sejam entendidos com a participação do entendedor e que este pode estabelecer um dos seguintes tipos de relações: (i) entre objetos (coisas, fenômenos físicos, fenômenos químicos etc.); (ii) entre sujeito e objeto; entre sujeitos (relações pessoais, relações personalistas, relações dialógicas entre enunciados etc.). Acrescenta-se que no momento da compreensão ocorre a avaliação. “Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral” (ibidem, p. 378). Aquele que compreende o faz partir da sua visão de mundo, de seu ponto de vista, de suas posições. “Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas neste elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo” (ibidem, p. 378).

Ancorados nas concepções abordadas acima, podemos perguntar: como o aprofundamento na perspectiva histórico-cultural pode afetar e transformar o olhar analítico do pesquisador? A seguir, buscamos elaborar o nosso posicionamento diante dessa questão e do que discutimos.

Aprofundando as discussões e assumindo uma postura teórico-metodológica

*Na lousa:
CAMPINAS, 3/MARÇO/2010
EMEF EDSON LUÍS LIMA SOUTO
Rua Paulo de Souza Marques s/nº
a - b - c - d - e - f - g - h - i - j - k - l - m - n
o - p - q - r - s - t - u - v - w - x - y - z.*

O pesquisador filma a partir do fundo da sala (lado oposto à lousa).

Professora, de pé, na frente da sala. Com um livro na mão: “As reportagens de Penélope”.

As carteiras dos alunos estão organizadas duas a duas, em três fileiras.

Os primeiros nomes de alunos serão aqueles que estão sentados nas carteiras mais próximas da lousa.

Primeira fileira perto da porta: Bruno; Isabela e Robson; David e Gabriele; Isabelle; Victor e Tamires; Willian.

Segunda fileira perto da porta: Talia e Helen; Diogo e Luís; Lucas Rogério (?); Sophia e Ana Beatriz; Gabriel e Márcio; Carlos.

Terceira fileira perto da porta: Natália; Bruna e Beatriz; Eduardo; Vanessa e Adrieli; Jéssica e Ariane; Lucas e Felipe.

(0:04:31) “(...) Ergui os olhos (pausa) e então a vi” (pausa).

(0:04:31) Próximo a primeira fileira, o pesquisador filma a Gabriela, a Helen, a Isabela, o Bruno e a Talia prestam atenção na professora; o Luís escreve algo no caderno.

(0:04:34) “Ali” (pausa)

(0:04:35) “estava simplesmente a mulher mais bonita que eu já havia visto”

(0:04:39) (pausa; a professora mostra a ilustração do livro para a sala).

(0:04:42) “Toda cor-de-rosa. Está parecendo um chiclete”.

(0:04:48) “O Nome dela, eu ainda não sabia” (pausa).

(0:04:51) “Mas, o seu cabelo cor de rosa” (pausa)

(0:04:54) “me in(dicava), indicava que ou eu estava louco ou aquela era a mulher da minha vida” (pausa).

(0:04:54) De trás da segunda fileira, o pesquisador filma a Ana Beatriz, a Sophia, o Lucas, o Diogo o Luís, a Talia e a Helen prestando atenção na professora.

(0:05:01) “Do outro lado da redação, a mulher também me viu” (pausa)

(0:05:05) “e veio andando em direção a mim” (pausa).

(0:05:10) O pesquisador passa a filmar a partir da frente da terceira fileira.

(0:05:09) “Meu coração disparou e eu não conseguia pensar em nada” (pausa).

(0:05:14) “Então a moça” (pausa)

(0:05:16) “parou bem na minha frente e disse:” (pausa)

(0:05:19) “‘Bom dia! Acabei de sair da faculdade e estou procurando, quero ser repórter!’” (pausa)

(0:05:25) “E blá-blá blá-blá blá-blá blá-blá” (pausa)

(0:05:31) “Ela falou muito, mas, eu não pude prestar atenção nas suas palavras,” (pausa)

(0:05:31) Ariane mede a própria blusa, que está sobre a mesa, com uma régua; Eduardo olha atentamente para as unhas das mãos; Adrieli, Vanessa, Jéssica, Ariane e Felipe prestam atenção na professora; Lucas escreve ou lê algo.

(0:05:34) Beatriz presta atenção à professora; Natália olha para a câmera.

(0:05:36) “estava absolutamente encantado”.

(03/03/2010)

Na situação aqui descrita/transcrita aparecem palavras tais como: pesquisador, professora, livro, alunos, nomes de alunos etc. Aparecem também descrições de ações (ou imagens decorrentes de ações), como: “carteiras organizadas duas a duas”, a narração da história, as pausas, o ato de mostrar a ilustração, as ações dos alunos que ocorrem ao mesmo tempo em que a professora narra, a mudança do ângulo de filmagem etc. Por que esses elementos foram registrados? Trata-se do registro do empírico por si só, sem qualquer influência de elementos externos à situação? A elaboração decorrente das palavras e ações que foram registradas possui um significado imanente à situação?

Existem posicionamentos (manifestados em diversos momentos da história e presentes ainda nos dias de hoje) diante da existência de algo que é observável (físico) e algo que é abstração (produção do pensamento) e que se fez presente em discussões variadas: razão x experiência sensível; mente x corpo; idéia x objeto; simbólico x empírico; etc. O comum em todas essas discussões consiste na visão dualista da atividade humana e na não consideração de dois pontos: (i) “pensamento que se torna matéria”: todos os instrumentos, antes de se tornarem “reais”, serem visíveis a todos, “existirem” no mundo físico, foram objeto da imaginação de seus inventores; (ii) “a matéria que se torna pensamento”, pois, a imagem mental de um objeto se torna imagem depois de ser experimentado, na relação com o outro, na produção de sentidos.

Da mesma forma, o início da nossa pesquisa foi marcado por uma visão dualista, que “ressou” desde o pré-projeto. Neste, por exemplo, a noção de “mediação” é hipotética porque se trata de uma das defesas de um autor (VYGOTSKY, 1998) e, por isso, deve ser “verificado” na prática, sendo que esta é o que concede o teor de verdade às elaborações teóricas.

Na elaboração do pré-projeto pudemos perceber concepções de “reflexão” e de “análise” confundidas com uma concepção de “raciocínio lógico”. Desse modo, eu utilizei “esquemas” e argumentos constituídos por premissas e conclusões para “demonstrar” o posicionamento que ele assume diante das relações de ensino. Estas, por sua vez, se mostram como se pudessem ser vistas enquanto “diagramas”.

Tais aspectos do pré-projeto “ressoam” no projeto, no qual o pesquisador se propõe a abordar as relações de ensino explicitando a sua não harmonia. Para tanto, ao escrever o projeto mencionado, ele elabora uma expectativa do que viria a ser a sala onde se desenvolveria a pesquisa empírica e recorta as contribuições de Góes de modo a embasar a concepção de relação professor-aluno-objeto de conhecimento que compunha o pré-projeto.

Nesse sentido, “esquema” equivale às “categorias do comportamento”. Não porquê a argumentação da autora mencionada faz equivaler tais noções, mas, porque os sentidos decorrentes da leitura realizada pelo pesquisador geraram o entendimento das categorias como uma espécie de “arquitetura” do comportamento, diferentemente do que a Maria Cecília Rafael de Góes defende: “categorias de análise”, isto é, um recurso analítico que possibilita a reflexão e discussão das relações de ensino. Com isso, ao iniciar a pesquisa empírica, ocorreu o questionamento das categorias, ou melhor, das categorias tais como entendidas pelo pesquisador. Este buscou nos artigos e afirmações da autora mencionada os pontos “frágeis”, quando, na verdade, os mesmos estavam em sua compreensão de tais categorias.

O primeiro aspecto que podemos destacar, no que diz respeito à mudança no posicionamento diante da relação teoria-empíria, consiste no fato de que passamos a considerar que as contribuições dos autores que estudamos devem ser entendidos como acontecimentos concretos, e não como abstração (no sentido usual do termo). Tais autores (e aqueles que participam implicitamente) possibilitam a elaboração do nosso objeto de estudo, ao ressaltar do “caos dos fenômenos isolados” o que configura o objeto de estudo. Isso ocorreu quando eles falaram ou escreveram sobre este: as palavras (orais ou escritas) de outros autores *passam a ser minhas* e, como tal, constituem o modo como olhamos e vivemos as situações.

E são as palavras, dentre todos os conjuntos de signos, que formam o objeto de estudo (na medida em que elas participam da atividade perceptiva e reflexiva); entretanto, não se trata da “palavra” do sistema da língua, mas, da palavra enquanto enunciado. Assim, enquanto no pré-projeto os signos que se configuraram como objeto de estudo eram aqueles decorrentes do controle do professor. Ou seja, “professor” (ao qual, no sistema da língua, é associado significados relativos ao “ensino do conhecimento escolar”) se confundia com “controle”; aluno, por sua vez, se confundia com “controlado”, “oprimido”. Com o aprofundamento na perspectiva histórico-cultural

(e a apropriação das concepções de “sujeito” existentes nesta), a questão da autoridade do professor não foi excluída, mas, abordada a partir das relações intersubjetivas (pesquisador-autores; pesquisador-professora, pesquisador-alunos, etc.) e da produção de sentidos.

As relações de ensino, que, no pré-projeto, possuíam determinados significados associados a ela, com a vivência reflexiva do cotidiano da sala de aula (participação na sala de aula articulada com o aprofundamento na perspectiva mencionada), receberam outros significados: o professor, ao exercer a sua autoridade, o faz a partir da relação entre concepções sociais e subjetivas de seu papel docente e do histórico das relações intersubjetivas estabelecidas entre ele e os alunos; estes possuem um papel ativo, na medida em que se opõe, aceitam alguma decisão (mesmo que aparentemente), opinam no conteúdo etc.; ambos (professor e aluno) participam das atividades a partir da forma como significam um ao outro, o que se expressa pelo modo de falar (alunos que diminuem a altura do tom de voz, diante do professor; este que assume um tom calmo ou mais “firme”, diante do aluno), pelos gestos (acanhados dos alunos; séria ou sorridente do professor) etc.

Os significados dessas palavras não apareceram somente nos textos produzidos, pelo contrário, foram construídos no decorrer da pesquisa. Por isso, nós não apenas descrevemos uma situação, mas, ao descrevê-las também analisamos: quando percebo a organização das carteiras, quando decido discorrer sobre a narração de uma história, quando reparo nas ações dos alunos que ocorrem no decorrer da narração, quando mudo de ângulo etc. Todos esses elementos mobilizam nossas análises e são mobilizados pelas análises de outros sobre as relações de ensino (abordado, como texto, em potencial – no caso dos sujeitos participantes que, ao se expressarem, produzem textos – e social – no caso dos autores que escreveram sobre esse tema e, agora, constituem meu posicionamento, mesmo que seja pela oposição).

Acrescenta-se que a vivência reflexiva da sala de aula partiu do posicionamento, segundo o qual, para que exista a possibilidade de intervenção no cotidiano escolar é necessária a análise e a reflexão: as eternas/constantemente indagações (“o que eu faço?”, “intervenho?”), a tensão entre papéis que ocorrem em mim mesmo (pesquisador-sujeito-aluno-estagiário) e a que ocorre entre papéis de sujeitos diferentes (professor-aluno, que eu observo e, portanto, participo; pesquisador-professor; pesquisador-aluno etc.).

Relações intersubjetivas: interação, linguagem, desenvolvimento

Os textos de Góes (1993, 1995; SMOLKA e GÓES, 1997a, 1997b) e Vigotski (1993, 1998), na relação com o campo empírico, foram os disparadores da problematização do conceito de intersubjetividade. Nosso estudo prosseguiu com a ampliação do referencial teórico e a leitura de autores como Wallon (1975) e Bakhtin (2003, 2006). Compartilhando os mesmos pressupostos teóricos, esses autores trazem novos elementos para discutirmos as relações eu-outro, bem como o estatuto da linguagem nessas relações.

Nesse sentido, de acordo com Vigotski (1998), a mudança mais significativa no desenvolvimento da criança, no que diz respeito à utilização da linguagem como instrumento para solucionar problemas, ocorre “no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é *internalizada* (...), a linguagem passa, assim, a adquirir *uma função intrapessoal* além do seu uso *interpessoal*” (ibidem, p. 37). Quando as crianças utilizam uma forma de participar de uma atividade, utilizada anteriormente em relação a outra pessoa, “e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social” (ibidem, p. 37).

Durante o desenvolvimento social de seu comportamento, a “capacidade que a criança tem de controlar o comportamento de outra pessoa torna-se parte necessária de sua atividade prática” (ibidem, p. 39). Tal desenvolvimento passa por uma série de transformações, dentre as quais, podemos destacar:

a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente (...).*

“b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) (...).*

c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (...)* (ibidem, p. 75).

Desse modo, ao discutir as atividades que as crianças podem realizar, Vigotski afirma que existe um primeiro nível, que diz respeito ao que elas podem fazer sozinhas, e pode ser chamado de *nível de desenvolvimento real*, ou seja, as funções mentais que já se estabeleceram, decorrentes de processos de desenvolvimento já completados. No entanto, as crianças são capazes de realizar tarefas sob orientação de um adulto ou de outro parceiro. Este tipo de atividade se encontra na *zona de desenvolvimento proximal*, que consiste na “*distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*” (ibidem, p. 112).

Segundo Smolka (2000), no processo de constituição do sujeito a partir das relações intersubjetivas o conceito de “apropriação” é essencial para que se possa compreender o processo de desenvolvimento humano na relação com o outro, como defendeu Vigotski . Esse conceito se refere a “modos de tornar *próprio*, de tornar *seu*; também, tornar *adequado, pertinente*, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Além desses significados, *tornar próprio* significa “fazer e usar instrumentos” em uma modificação mútua entre sujeito e objetos: “a apropriação (das forças produtivas) é nada mais que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondendo aos instrumentos materiais de produção” (MARX e ENGELS, *apud* SMOLKA, 2000, p.3).

Essa concepção do desenvolvimento social do sujeito se diferencia do posicionamento que, de acordo com Wallon (1975), é comum em psicologia: o sujeito toma consciência do seu próprio “eu” (a partir da intuição ou experiência direta), antes de conceber (por analogia) o dos outros sujeitos e “que pode haver, quando muito, projeção do primeiro no segundo” (ibidem, p. 149). Nesse sentido existe uma grande tradição que associa a consciência a uma realidade profundamente individual, na qual a consciência representaria um poder de introspecção. “Desta introspecção dependeria o mundo íntimo e fechado da sensibilidade subjetiva. É preciso supô-la presente em cada pessoa, mas incomunicável de uma para outra (...). Só tardiamente seria construída uma ponte, tendo por suporte apenas uma presunção de similitude. Na realidade, nenhuma penetração mútua” (ibidem, p. 149).

Wallon, ao discutir tal posicionamento, defende que a criança, no início de sua vida, não é um sistema fechado. Os seus gestos não o ajudariam nem mesmo para

modificar uma posição incômoda. “Ele é um ser cujas reações precisam ser completadas, compensadas, interpretadas. Ele próprio incapaz de fazer qualquer coisa, é manipulado pelos outros, e é nos movimentos dos outros que as suas primeiras atitudes vão tomar forma” (ibidem, p. 153).

Os seus gestos, primeiramente, suscitarão intervenções dos sujeitos à sua volta. Gestos, sobretudo em relação aos seus estados de bem-estar, de mal-estar ou de necessidade, gestos pertencendo aos sistemas espontâneos das reações afetivas, ao domínio emocional. Sob a influência deste campo emocional, vão-se estabelecendo muito rapidamente conexões entre as manifestações espontâneas e as reações úteis suscitadas à sua volta. Por meio dum mecanismo semelhante ao dos reflexos condicionados, vai-se organizando uma associação entre, por exemplo, as convulsões da cólera e o momento de amamentação ou o passeio nos braços da mãe (ibidem, p. 153).

Os seus gestos, a sua atitude, a sua fisionomia e a sua voz entram também no domínio da expressão, que deste modo tem uma ação dupla, eferente quando traduz os desejos da criança, aferente quanto à disposição que estes desejos encontram ou provocam nos outros” (ibidem, p. 154).

Esta reciprocidade estabelece-se tanto mais facilmente quanto ela parece estar dentro da natureza e do papel funcional das emoções. Notou-se como o sorriso da criança responde precocemente ao da mãe. Existe uma espécie de mimetismo emocional que explica até que ponto as emoções são comunicativas, contagiosas e como elas se traduzem facilmente nas massas por impulsões gregárias e pela abolição em cada indivíduo do seu ponto de vista pessoal, do seu autocontrole. A emoção leva às impulsões coletivas, à fusão das consciências individuais numa única alma comum e confusa. É uma espécie de participação onde mais ou menos se apagam as delimitações que às vezes os indivíduos gostam tão ociosamente de marcar e de manter entre si (...)” (ibidem, p. 154).

Ainda sobre a delimitação da consciência, o psiquismo inicialmente, diferente da concepção tradicional, parece ter sido “um estado de indivisão entre o que releva da situação exterior ou do próprio sujeito. Tudo o que chega simultaneamente à sua consciência fica confundido nela ou pelo menos as delimitações que se podem fazer nela não são primeiro as do eu e dos outros, as do ato pessoal e do seu objeto exterior. A

união da situação ou do ambiente e do sujeito começa por ser global e indiscernível” (ibidem, p. 155).

Compartilhando o pressuposto da natureza social do desenvolvimento humano e do conhecimento, e em consonância com as idéias de Vigotski e Wallon, Bakhtin, por sua vez, defende o papel fundamental da linguagem na relação eu-outro, abordando a linguagem em seu “acontecimento concreto e único” a partir da noção de “enunciação”.

Segundo a concepção bakhtiniana, o enunciado possui, indissoluvelmente ligados ao seu *todo*, os três elementos⁹ que refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera da atividade humana e são marcados pela especificidade de cada esfera da comunicação. Esta, por sua vez, mesmo considerando que cada enunciado (isolado) é individual, elabora “seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Os enunciados, no entanto, não se restringem a si mesmos e não são indiferentes uns aos outros. Pelo contrário, cada enunciado “é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” e se mostra, antes de tudo, como *resposta* aos enunciados anteriores “(a palavra ‘resposta’ é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles” (ibidem, 317). Acrescenta-se a isso que todo falante (cuja fala seja oral ou escrita) é também um respondente, devido ao fato dele não ser o primeiro falante, “o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo” (ibidem, p.272), e, além do sistema da língua, pressupõe também a existência de enunciados anteriores – dos seus e alheios – “com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte); cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (ibidem, p.272); desse modo, os limites de cada enunciado decorrem da *alternância dos sujeitos do discurso*, em outras palavras, da alternância dos falantes.

Além dos elos precedentes, o enunciado deve ser visto também a partir dos subseqüentes da comunicação discursiva. Na origem de um enunciado, esses elos não existem, entretanto, desde o início, “o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado (...). Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se

⁹ Os três elementos são: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (ibidem, p. 131). Por fim, o limite dos enunciados de cada sujeito, dentre as manifestações da comunicação verbal, dada a alternância dos locutores, mostra-se no diálogo com muita nitidez. Essa alternância, no entanto, acontece nas outras esferas, mesmo nas mais complexas comunicações culturais (ciências e artes, por exemplo). “As fronteiras do enunciado são sempre da mesma natureza” (ibidem, p. 298). A definição da posição de um dado sujeito, portanto, se correlaciona com as posições de outros sujeitos. Com isso, a expressão do nosso enunciado decorre do conteúdo semântico-objetual desse enunciado, mas, também, dos enunciados do outro sobre o mesmo tema. A estes respondemos, polemizamos e, através deles, “se determina também o destaque dado a determinados elementos, as repetições e a escolha de expressões mais duras (ou, ao contrário, mais brandas) (...)” (ibidem, p.298). Em outras palavras, a noção bakhtiniana de “diálogo” é fundamental em toda compreensão, reflexão, posicionamentos etc.

Além disso, segundo Bakhtin (2006), todas as manifestações do que se possa entender por ideológico possuem um signo. “*Sem signos não existe ideologia*” (ibidem, p. 29). A palavra, por sua vez, “*é o fenômeno ideológico por excelência.*” (ibidem, p. 34). O seu papel de signo incorpora a realidade toda da palavra; esta, além disso, “é o modo mais puro e sensível da relação social” (ibidem, p. 34). Acrescenta-se a essas características da palavra o fato dela ser, também, um signo neutro. “Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica (...). A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (ibidem, p. 35). Nesse sentido, a consciência (verbalmente constituída) incorpora o signo, no momento em que ele é compreendido e dotado de um sentido. “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (ibidem, p. 36).

Essas questões relacionadas aos modos de se conceber interação, linguagem e intersubjetividade vão permear o nosso estudo sobre as relações de ensino.

Relações intersubjetivas, relações de ensino

No artigo “Os modos de participação do outro nos processos de significação na criança” (GÓES, 1993), Góes comenta que a relação eu-outro tem sido vista, no interior da perspectiva Histórico-Cultural, “como ação partilhada, ajuda, estabelecimento de ponte (**bridging**), criação de estrutura de suporte (**scaffolding**), transferência de responsabilidade ou controle etc” (*ibidem*, p. 1). Ela indica, no entanto, que é possível assumir outro posicionamento diante das relações de ensino.

Contrariamente a tais formas de se entender a relação eu-outro, no artigo “A construção de conhecimentos – examinando o papel do outro nos processos de significação” (GÓES, 1995), a autora mencionada observa que “a ajuda do parceiro é, muitas vezes, acompanhada de intensas manifestações de avaliação das capacidades da criança” (*ibidem*, p. 24), o que acrescenta qualificações e desqualificações unilaterais ou mútuas à construção de conhecimento.

A autora observou situações, nesse sentido, nas quais, além de o parceiro não “ensinar”, os objetos do conhecimento dão lugar a, por exemplo, busca e preservação de prestígio e qualificações e desqualificações do colega. Nesse sentido, as crianças, quando a professora não está supervisionando, realizam as tarefas, mas, “suas elaborações podem estar só parcialmente postas em objetos instrucionais e, por vezes, predominantemente postas em objetos não instrucionais” (*ibidem*, p. 26). Elas, assim, elaboram sobre pessoas, interagem a partir do gerenciamento das relações, enquanto o tema em foco “flutua”.

No artigo “A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal” (GÓES, 1997a), a autora destaca que “uma das características principais da atuação das professoras está no manejo de uma tensa sobreposição de elaborações de tópicos instrucionais e não-instrucionais durante o trabalho pedagógico” (*ibidem*, p. 114). Isso decorre da postura da professora de se contrapor à disposição da criança para oscilar a atenção a diferentes tópicos, procurando manter o foco nos objetos sobre os quais se elabora. Além disso, outra fonte de tensão é a “alternância de esforços de elaboração sobre objetos e das negociações ou imposições de natureza disciplinar e normativa” (*ibidem*, p. 114). A professora, além disso, desencoraja “a disposição da criança para apresentar relatos de eventos vividos,

especialmente quando tomam a forma de narração típica”¹⁰ (*ibidem*, p. 115), independentemente de a narração se orientar ou não à atividade focalizada; “embora a professora possa lidar, de formas diferentes, com as duas circunstâncias (digressão – não digressão), em ambos os casos ela age para deslocar esse tipo de elaboração” (*ibidem*, p. 115). Dentre os tipos de intervenção da professora, a autora destaca, por exemplo, o abreviamento da narrativa e o “encorajamento da narrativa, como forma de conduzir a criança a descrever e caracterizar objetos” (*ibidem*, p.116).

No texto “As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos” (*idem*, et alii, 1997b), Góes constata que

(...) os modos de participação da professora 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’) (*ibidem*, p. 16).

Ela destaca também que a professora atua privilegiando propósitos instrucionais, destacando temas e buscando estabilizar significados, focos e momentos de elaboração e que nas trocas dialógicas são sinalizados incentivos ou censuras a formas de ser ou comportar-se, regras de convivência e critérios de organização das relações nas atividades. Acrescenta-se, ainda, que 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.

Góes retoma, também, a noção de “instrumentalização do narrar” e acrescenta que o trabalho pedagógico tende a investir num direcionamento para o pensamento por “verdadeiros” conceitos e para o conhecimento científico (deslocar a atenção ao vivencial para a identificação do genérico), e propõe-se a priorizar certas operações vinculadas ao categorizar, subordinando outros tipos de elaboração, como o narrar. Nesse sentido, a promoção de conhecimento ocorre não só em sintonia com as formas

¹⁰ Essa característica das relações de ensino adquire destaque quando consideramos que a importância do texto narrativo para a sala de aula, enquanto um “tópico instrucional que permite a aprendizagem da estrutura narrativa; a expansão do conhecimento do mundo; a apresentação de normas e valores culturais; a elevação de capacidades semânticas etc.” (GÓES, 1997a, p. 115)

de funcionamento da criança, mas, também (talvez, principalmente) impondo-se e opondo-se a tal funcionamento.

A autora coloca, ainda, que, se as relações sociais são dinâmicas, tensas, conflituosas ou harmoniosas, não há por que pensar num funcionamento intersubjetivo prevalente, que implique apenas algumas dessas características e finaliza dizendo que o papel do outro revela-se contraditório. O diálogo entre sujeitos não tende a uma só direção, ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos.

Nosso projeto de investigação se delinea, assim, a partir dessas discussões e das contribuições dos referidos autores, com o objetivo de melhor compreender a dinâmica, os (des)encontros, e os múltiplos sentidos das relações de ensino.

**RELAÇÕES DE ENSINO
E (O CONCEITO) DE INTERSUBJETIVIDADE:**

Exercícios do olhar analítico

Modos de apropriação da escrita a partir da enunciação:

Com base na situação que se segue, pretendemos discutir o trabalho com a escrita a partir da noção bakhtiniana de *enunciação*, articulada com os papéis sociais (aluno, professor) que cada participante ocupa na sala de aula.

Percebemos, assim, que a professora, do lugar social que ocupa, é quem conduz a atividade, é a autora do enunciado inicial que cria as fronteiras dos enunciados dos alunos. O *diálogo*, na perspectiva de Bakhtin, no entanto, se ancora na participação ativa dos interlocutores. Com isso, na situação, vemos um momento (mesmo se tratando de um breve momento) em que os alunos começam a discutir o andamento da atividade.

Abordamos os papéis sociais, desse modo, como *não-inflexíveis*, como passíveis de (breves) mudanças: procuramos abordar a partir do modo *próprio* que cada sujeito assume determinado papel. Nesse sentido, quando os alunos argumentam, no ato de dizer a palavra, desejos e anseios são incorporados, o que leva a vários modos de dizer a mesma palavra; acrescenta-se a isso que os significados do “ser professor” sugeridos pela forma como a Tie se coloca permite inferir como a professora se apropria desse lugar, a partir de momentos como a hesitação dela.

Nesse contexto, ocorre o trabalho com a escrita e os enunciados dos alunos mostram como eles estão se apropriando desse produto cultural.

Os alunos estão sentados individualmente. A professora inicia a escolha de cinco personagens do “Sítio do Pica-Pau-Amarelo”, para serem confeccionados na aula de Educação Artística.

(00:00:07) Tie: Não dá pra fazer todo o sítio. Porque... porque não tem o material pra fazer vários personagens. Então, a gente vai ter que escolher... dois. Cinco personagens. Então, cinco personagens do sítio a gente pode escolher pra fazer.

(00:00:29) Uma criança: A cuca!

(00:00:30) Tie: A cuca? Oh, vô marcar aqui (sinaliza para a lousa), então, os personagens que a gente vai fazer, tá? A cuca... cu-ca.

(00:00:43) Uma criança: O saci!

(00:00:44) Tie: O saci? Oh, já foram dois.

(00:00:49) Uma criança: Visconde.

(00:00:51) Outra criança: Visconde!

(00:00:51) Tie: Visconde? Como é que eu escrevo “Visconde”?

(00:00:54) Uma criança: “V” com “I”.

(00:00:56) Sophia: Emília!
(00:00:58) Tie: Ah, 'Emília' não pode faltar, né?

(00:01:06) Algumas crianças falam "Narizinho" e outras falam "Pedrinho".

(00:01:11) Tie: "Narizinho"... que tinham falado antes.
(00:01:12) Sophia: E acabou, já. E acabou.
(00:01:14) Um menino: Não...

(00:01:16) Várias crianças dizem Pedrinho insistentemente; a voz de um menino se destaca.

(00:01:18) Sophia: Um, dois, três, quatro, cinco (contando os personagens escritos na lousa).

(00:01:20) Outra criança: Cinco.

(00:01:22) Tie: Mas, aí ficam seis personagens...

(...)

(00:01:40) Tie: (...) Então, vamos fazer o seguinte?

(00:01:47) Uma criança: Vamos. Vamos... (não foi possível identificar o restante da frase)

(00:01:49) Risadas.

(00:01:49) Tie: Vamos fazer o Pedrinho também? E aí, o grupo que ficar na... (não foi possível identificar essa parte) A gente monta um grupo que vai fazer, um pouquinho faz o Pedrinho, uma turma faz o Pedrinho e a outra turma faz a Narizinho. Pode ser?

(13/11/2008)

A professora, durante toda a atividade, é quem conduz o tipo de interação e o conteúdo sobre o qual se realiza o diálogo; além disso, a Tie escreve na lousa a partir da fala dos alunos e, quando julga necessário, ela faz uma pergunta. Isso aparece com mais intensidade do começo da situação até os 00:00:58, período em que as falas se configuram como "repostas" à pergunta que não foi feita ("Quais personagens nós faremos na atividade de educação artística?") e os limites das mesmas (nós faremos *cinco* personagens *do* "Sítio do Pica-Pau-Amarelo"). Com isso, podemos afirmar que não se trata de qualquer resposta, mas, daquela que permaneça pertinente à atividade, às condições que se delinearam.

Essas características da atividade permanecem até que algumas crianças falam "Narizinho" e outras falam "Pedrinho" (00:01:06). O que fazer?

Partindo do princípio, podemos afirmar que uma parte do enunciado inicial ("Então, cinco personagens do sítio a gente pode escolher pra fazer" – 00:00:07) ressoa em toda a atividade, mesmo quando não é explicitamente retomado. Logo após, sem

que a professora “passasse a palavra” para os alunos, vem a resposta: “A cuca!” (00:00:29). Note-se que essa frase, por si só, não tem significado; para que seja compreendida, é necessário abordá-la no contexto em que é pronunciada: levando em consideração o enunciado anterior (ao qual a criança responde), a “resposta” esperada pela criança (da professora, no momento da enunciação), e saber que a Cuca é um dos personagens da história em questão (o que pressupõe que se conheça a história). Com isso, mesmo em se tratando de apenas trinta segundos, muitos elementos “não-verbais” (que permeiam/sustentam/possibilitam/constituem o diálogo) mobilizam as falas, os gestos, as intenções e os desejos de cada participante.

No momento seguinte (00:00:30), a professora escreve o nome do personagem mencionado, ao mesmo tempo em que trabalha a escrita da palavra correspondente (“cu-ca”). Depois, outra criança sugere mais um personagem – “O saci” (00:00:44); segue-se a fala que carrega os “ecos” do primeiro enunciado ([...] Cinco personagens [...] a gente pode escolher pra fazer”): “Oh, já foram dois” (00:00:44). “Visconde!” (00:00:49): “Tie: Visconde? Como é que eu escrevo ‘Visconde?’” (00:00:51), proporciona a resposta de que é “‘V’ com ‘I’” (00:00:54); depois da fala da Sophia (“Emília” – 00:00:56), a professora diz: “Ah, ‘Emília’ não pode faltar, né?” (00:00:58).

Do que foi dito até aqui, podemos destacar: (i) é a professora que inicia a atividade; (ii) concomitantemente com o registro dos nomes dos personagens, é trabalhada a escrita dos mesmos com os alunos.

Inicialmente (i), podemos dizer que existem concepções, em torno do professor (aquele que ensina, educa, estipula as regras de comportamento e a realização da atividade, faz a mediação dos conflitos etc.) e de aluno (aquele que aprende, que precisa que sua participação na atividade e o seu comportamento seja orientado, que recebe auxílio etc.), que dimensionam as atividades que ocorrem no interior da sala de aula e a postura do professor, a partir da instituição da *tarefa de ensinar*. Correspondendo a tais concepções, espera-se determinadas posturas do professor (como a de orientar) e do aluno (disposição para a orientação), devido ao *lugar* que cada um ocupa nas representações sociais.

O “registro escrito” expressa algumas das possibilidades da palavra escrita: objetivar as intenções (no caso, o de confeccionar os bonecos de determinados personagens), redimensionar a atividade (na medida em que permaneceram na lousa, como “memória visual” das escolhas dos alunos), organizar a atividade (porque os

nomes permaneceram na lousa, permitindo que fossem retomados quando os alunos foram divididos em grupos, sendo que cada um destes foi incumbido de um dos personagens) etc.

Além disso, a escrita não é uma simples “descoberta” por parte do aluno, mas, pressupõe um “método” para que seja realizada e lida. Na situação mencionada, a professora diz, enquanto escreve, “cu-ca” (00:00:30); um aluno, ao ser indagado sobre a escrita no nome “Visconde” fala: “V” com “I”. Essas duas letras não formam o nome pedido, mas, indicam um modo de participação, de apropriação e de conhecimento por parte do aluno. Isso pode ser atribuído ao fato de que a “escrita” ainda não foi totalmente internalizada, necessitando da ajuda da professora. Ou seja, a “escrita”, para o aluno que respondeu, continua na *zona de desenvolvimento proximal*.

Nesse sentido, um *“processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal*. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior da criança (intrapsicológica)*” (ibidem, p. 75).

Retomando a situação: algumas crianças falam “Narizinho” e outras falam “Pedrinho” (00:01:06). O que fazer?

A professora diz, hesitando, “Narizinho... que tinham falado antes” (00:01:11), seguida de Sophia, que tenta finalizar as escolhas (“E acabou, já. E acabou” – 00:01:12); um menino expressa seu desejo (“Não...” – 00:01:14) – desejo de que as escolhas não se encerrem? Desejo de que “Pedrinho” seja escolhido no lugar da “Narizinho”? Ou ambos?

Depois de várias crianças pedirem “Pedrinho” insistentemente, sendo que a voz de um menino se destaca, a Sophia novamente tenta finalizar a atividade: “Um, dois, três, quatro, cinco (contando os personagens escritos na lousa)” (00:01:12). A professora concorda com esta aluna (“Mas, aí ficam seis personagens...” – 00:01:22).

A partir do parágrafo anterior, podemos afirmar que a Sophia se apropria do enunciado da professora, o que nos permite falar em uma “relativa perda de autoria do enunciado”. “Relativa”, porque o enunciado foi elaborado pela professora Tie (sujeito, em “termos de existência”; professora, no que diz respeito ao seu papel social dentro da escola/sala de aula, no qual se coloca e é colocada) e, como tal, reflete as condições [subjetivas e sociais, presentes em uma mesma consciência, e subjetivas e sociais (decorrentes de outras consciências) presentes nas relações intersubjetivas que ela

vivencia] de sua produção; além disso, “eco” por toda a situação (justamente porque a regra é *somente* cinco personagens). No entanto, quando a Sophia (sujeito, em “termos de existência”; aluna, no que diz respeito ao seu papel social dentro da escola/sala de aula, no qual se coloca e é colocada) *se apropria de tal enunciado*, este se modifica: a autoria, agora, pertence à Sophia ao mesmo tempo em que conserva os “ecos do enunciado do outro” (Tie/ professora) e “eco” na consciência dos outros alunos; devido à origem, o enunciado da aluna adquire a autoridade da professora, sem se confundir com o enunciado desta, pois, ambos foram elaborados em condições e por sujeitos (com papéis sociais) diferentes. A Tie, ao ser tocada pelo enunciado da aluna (indissoluvelmente ligado ao seu próprio enunciado), reitera o que havia dito: “Mas, aí ficam seis personagens...” (00:01:22), em condições diferentes (o que modifica o enunciado).

Além disso, na expressão do posicionamento dos alunos, existem gestos, atitudes, fisionomias e vozes: apontar para a lousa, abaixar a cabeça ou movimentá-la (positiva ou negativamente), o tom da voz, os modos de olhar etc. No que diz respeito à palavra, esta constitui a relação entre a professora e os alunos e entre os alunos, não só pelos significados, por exemplo, de “Narizinho” e “Pedrinho”, mas, também, incorporando os desejos e anseios de cada aluno, o que ocasiona vários modos de se dizer tais palavras (seja pela tonalidade emocional, seja pela intensidade e frequência com que se diz, seja pelos tons de exigência ou de pedido etc.).

Nesse sentido, a forma como as tonalidades emocionais contagiam cada sujeito e como ocorre a constituição de “duas almas” (WALLON, 1975), uma em prol da “Narizinho” e a outra em prol de “Pedrinho”, conduz a formação de dois “grupos”. Com isso, a professora não se dirige a dois ou mais alunos, tentando mediar algum conflito existente entre eles. A Talita, pelo contrário, tem, diante de si, um conflito que está “dissolvido” entre os alunos.

**Relações intersubjetivas:
a apropriação de modos de participação
diante de determinadas concepções de ensino**

A situação transcrita neste subtópico nos permite abordar como as relações intersubjetivas ocorreram na sala de aula estudada, indissolavelmente ligada aos papéis sociais que cada um ocupou e a concepção docente sobre a tarefa de ensinar. Esta pode ser vista como ancorada em perguntas norteadoras, que delimitam as respostas dos alunos.

A interação professora-alunos começa com uma pergunta e finaliza com a escrita realizada por ela, na lousa. A partir dessa forma de relação, os alunos vão se apropriando dos modos de participação na atividade, juntamente com a escrita. Tais modos configuram o papel ocupado por cada um na sala de aula.

Além disso, a elaboração do texto coletivo na relação professora-alunos, em vez de professora-aluno, faz com que a professora Tie não esteja diante de um aluno, mas de todos. Com isso, há a possibilidade de um aluno aprender com as falas dos demais, no entanto, o anonimato em que os alunos “se escondem” também “esconde” suas elaborações.

Os alunos estão organizados em três grupos de quatro e dois de cinco. A professora Tie inicia o registro da rotina lousa, enquanto a professora de Educação Artística não chega.

- (07:47) Tie: Então, enquanto a gente espera a professora Lilian chegar... Vamos começar a fazer a rotina na lousa? Só pra a gente marcar o que vai ser feito. Então, oh, a gente tem oficina pra fazer, a gente tem o ensaio pra fazer também hoje e hoje a professora Lilian vai precisar que vocês colaborem com ela, porque eu preciso terminar as coisas da feira. Tá? Certo? Hoje, o dia vai ser corrido. Oh, vamos colocar a data (escreve na lousa).
- (08:22) Tie: Campinas... ontem, pra quem não veio na escola, que dia foi?
- (08:26) Crianças: Dez, onze, doze...
- (08:28) Tie: Não... Ontem foi dia doze. Hoje é?
- (08:32) Crianças: Treze...
- (08:46) Tie (fala ao mesmo tempo em que escreve na lousa): O ano é?
- (08:48) Crianças: Dois mil e oito.
- (09:13) Tie (fala ao mesmo tempo em que escreve na lousa): Então, a gente vai fazer o oficina.
- (09:22) Tie (parando de escrever e se dirigindo aos alunos): A gente vai fazer oficina do quê?
- (09:24) Uma das crianças: Do... "Sítio do Pica-Pau Amarelo".
- (09:28) Tie: Como é que eu escrevo "Sítio do Pica-Pau-Amarelo"?... Hein, Sofia?
- (09:30) Lucas: "S", "i".
- (09:33) Sofia: Da "Cuca", da "Cuca".

(09:34) Tie (indo para a lousa, interrompendo esse movimento e voltando-se para a sala): S... Mas, da Cuca é o quê? É um personagem do "Sítio". "Sítio"...

(09:40) Sofia: "T", "i", "o".

(09:40) Tie:... Como é que é, Luís? Começa...

(09:43) Tie (enquanto escreve na lousa): Do Sítio...

(09:45) Sofia: Do...

(09:46) Tie e alunos (enquanto ela escreve na lousa): Do...

(09:47) Alunos: Pi...

(09:49) Tie: "Pica", como é que é o "pica"?

(09:50) Uma das crianças: Pica, pica, pica-pau (existe uma semelhança entre essa fala [ainda mais se a entonção de sua pronúncia for considerada] e a "língua" de um personagem de um desenho animado ["Pokemón"], no qual o personagem em questão ["Picachu"] fala "pica, pica, picachu").

(09:50) Crianças: "P" com "i".

(09:53) Tie (enquanto escreve na lousa): Pi...

(09:54) Crianças: Ca... Pau.

(09:56) Tie: Como é que é "pau"?

(09:58) Algumas crianças falam "p" com "a" e outras falam "p" com "o".

(10:00) Tie: Sítio do Pica-pau?

(10:01) Uma das crianças: A...

(10:02) Tie: Amarelo. Como é que eu escrevo "amarelo"?

(10:05) Algumas crianças: "M", "a"...

(10:06) Tie: A...

(10:07) Algumas crianças, sendo que a voz de uma se destaca: "Ma", "m" e "a".

(10:08) Tie: Ma...

(10:09) Algumas crianças falam "r" e "r" e outras "r" e "e".

(10:11) Uma das crianças: "l", "o".

A Tie termina de escrever a rotina acrescentando o lanche, o desenho ("Procurando Nemo") e pede para que um dos alunos (Luís) escreva o alfabeto na lousa.
(Situação vídeo-gravada no dia 13/08/2008)

Inicialmente, podemos destacar que a Tie não diz diretamente, mas, elabora perguntas que possam orientar os alunos e conduzi-los à resposta "correta"; esse tipo de relação sugere uma concepção da sua tarefa de ensinar: o aluno ouve a pergunta, elabora e diz a resposta. A imagem de professora mostra sua posição diante da tarefa de ensinar, a qual se aproxima da concepção de que se deve evitar dizer algum conteúdo já elaborado, deve incentivar o aluno a pensar.

Além disso, a escrita ocorre a partir da fala dos alunos; estas, por sua vez, seguem a orientação da pergunta da professora. Nesse sentido, a Tie opta por um tipo de relação professor-aluno (as perguntas dela-as respostas dos alunos) e delimita o conteúdo do que os alunos dirão, na medida em que não são perguntas com amplas possibilidades de respostas ("Ontem foi dia doze. Hoje é?" – 08:28; "O ano é?" – 08:46). Nesse sentido, são os enunciados da professora que começam cada par de perguntas-respostas e seu gesto (escrever na lousa) os finaliza. Nesse sentido, os alunos

se apropriam dos modos de participação, em atividades escolares, juntamente com a escrita. Tais modos de participação configuram o papel ocupado por cada um na sala de aula.

Sobre a primeira fala da professora (07:47), podemos destacar o fato de escreverem um texto coletivo e de que “a professora Lilian vai precisar que vocês [alunos] colaborem com ela”.

A escrita de texto coletivo faz parte do cotidiano da sala de aula em questão. Um dos aspectos positivos consiste no aprendizado de um determinado aluno, a partir da fala dos outros alunos. A professora não está diante de um aluno, mas, de todos. O fato da Sophia ser indagada e não responder pode ser interpretado como o desconhecimento/esquecimento do jeito que se escreve “Sítio”; Lucas, no entanto, diz “s” com “i”; com isso, foi possível que a Sophia dissesse “t”, “i”, “o”. A pergunta “quais letras compõe a palavra ‘Sítio’?”, nesse caso, foi respondida com duas vozes: começou pela voz do Lucas e terminou com a da Sophia.

Isso, no entanto, nos leva a outra questão: tendo em vista que não são todos as crianças que participam, o conhecimento que ainda não foi apropriado pelos alunos, que está prestes a ser apropriado, que está na *zona de desenvolvimento proximal* não fica tão claro; o anonimato em que os alunos “se escondem” também “esconde” suas elaborações; estas podem ser percebidas em uma avaliação, *a posteriori*, mas, se dissolvem no momento da atividade.

Papéis sociais nas relações intersubjetivas

A situação deste subtópico foi escolhida devido aos elementos mobilizadores da discussão em torno do exercício dos papéis sociais a partir da relação estabelecida entre sujeitos.

Da mesma forma que nas outras situações transcritas, a professora é quem conduz a atividade. Ela elabora perguntas que pressupõem respostas, no entanto, estas não são dadas. Os alunos, de certo modo, não respondem de acordo com a expectativa da professora. Com isso, podemos afirmar que existe uma profunda relação entre o exercício do papel docente e o de aluno.

Depois de conversar sobre a reunião dos pais, a Tie propõe a realização de um texto coletivo. Ela indaga os alunos sobre como seria o começo e, devido ao silêncio da sala, ela começa a indagar os alunos individualmente.

(0:04:49) Tie (olha para o Bruno, apoiada com uma mão na carteira): “Como a gente pode começar, Bruno?”

(0:04:53) Bruno: //inaudível//

(0:5:01) Tie: “Não sabe? A gente nunca fez texto na lousa para colocar no caderno? Então, como a gente começa? Quem dá uma idéia? Ana?”

(0:05:13) Ana Beatriz (não termina de falar, como se esquecesse o que vem depois de “a gente fez o”): Começar com o que a gente fez depois do recreio, que a gente fez o...

(0:05:21) Tie: Não, sobre a reunião, ontem. Como a gente pode começar sobre a reunião? Não é a lição de hoje. (Pausa.) Ninguém tem uma idéia?

(0:05:30) Luís balança a cabeça negativamente.

(0:05:30) Tie: Não! Luís?

(0:05:34) Um aluno: Você não tem nada?

(0:05:35) Tie: Eu? Hoje, eu também não tenho muita idéia, também não. Eu quero, quero...

(0:05:38) Ana Beatriz (interrompendo a Tie): Eu entrei no //inaudível//

(0:05:42) Tie: Hoje, eu quero saber da idéia de vocês. Hoje, eu não estou com muita idéia também. Só eu que começo os textos, eu quero que vocês comecem, hoje. (Pausa.) Vai, Andressa, dá uma idéia, aí. Como é que a gente começa contando?

(0:05:57) Victor Hugo vai até a Tie e fala algo para ela.

(0:06:05) Tie: Então, eu vou começar só a primeira parte. Só a primeira parte, vocês ajudam com o resto.

Ela começa a escrever na lousa que, no dia anterior, houve reunião de pais na escola. Ela incentiva a participação dos alunos por meio de perguntas sobre a escrita das palavras.

(27/03/2009)

A primeira característica que chama a atenção diz respeito ao fato de que, como nas outras situações transcritas, a professora é quem conduz o tipo de interação e o conteúdo, utilizando perguntas que já pressupõem determinadas respostas. No entanto, estas não pronunciadas. A Ana Beatriz diz algo, mas, não é a resposta esperada; o Luís balança a cabeça (o que também é uma resposta), no entanto, também não é a resposta esperada.

Esse gesto do Luís pode ser interpretado como se esse aluno, nesse momento, responde de uma forma inesperada, ao ficar em silêncio. Em seguida ocorre uma inversão de papéis, quando o aluno indaga a professora: “você não tem nada?” A atividade se encerra com a professora assumindo as ações que os alunos não assumiram: o de dizer o conteúdo, pelo menos inicial, do texto coletivo.

Com isso, é interessante notar a profunda relação que existe entre o exercício do papel do professor e o do aluno. A Tie inicia a atividade, mas, esta não se desenvolve, não prossegue. A professora insiste, convoca individualmente alguns alunos, sem que estes colaborem. Em alguns momentos, as crianças se retiram do lugar de resposta: o Bruno que diz que não sabe e o Luís que balança a cabeça, respondendo que não têm nenhuma idéia. Em outro, os alunos trocam de lugar com a professora: (depois de algum tempo sem que ninguém dê um idéia) “Você não tem nada?”.

Relações intersubjetivas: modos apropriados/pertinentes de interação

As situações a seguir possuem a participação do aluno Carlos. Este é ingressou na sala de aula da professora Tie no ano de 2010. De acordo com a professora, ele tem foi tratado como a aluno brilhante. Com isso, na relação com os colegas, esse aluno utiliza falas que “inferiorizam” os outros alunos.

Em tais situações podemos perceber processos de significação produzidos nas relações intersubjetivas e que os alunos assumem determinado posicionamento a partir das relações estabelecidas com os demais. Nesse contexto, as falas da professora afetam os alunos e as e/ou os gestos destes afetam a professora.

Os alunos estão vendo um livro de ciências. A câmera registra no livro que o Lucas está olhando. No fundo, ouve-se, da professora Tie, provavelmente porque o Carlos levantou a mão:

(0:50:37) Tie: “Fala, Carlos”.

(50:38) Carlos: Eu posso levar para estudar um pouco mais?

Tie:

(0:50:40) Não amor, o que acabei, é a terceira vez que você pergunta a mesma coisa.

(0:50:43) Carlos está olhando para o livro.

(0:50:45) A professora precisa mandar um bilhete, primeiro, para casa.

(0:50:45) Carlos olha, brevemente para a professora.

(0:50:46) Carlos volta a olhar para o livro.

(0:50:47) Carlos olha novamente para a professora.

(0:50:47 até 0:50:57) A câmera está focalizada na professora.

(0:50:48) Para avisar a mãe que ela vai encadernar, é... vai encapar o livro, mas, a professora precisa fazer esse bilhete, ainda.

(0:51:00) No momento em que a câmera focaliza o Carlos, este está olhando para a professora.

(0:50:54) Então, enquanto não for,

(0:50:56) enquanto não for esse bilhe(te), Carlos, eu estou falando com você presta atenção (pausa).

(0:50:51) Enquanto esse bilhete não for para casa, esse livro não sai do armário da professora.

(0:51:00) No momento em que a câmera focaliza o Carlos, este está olhando para a professora.

(0:51:04) Quando você está na escola, você pode ler,

(0:51:07) mas, por enquanto ele não vai para a casa. Aproveita agora para ler agora.

(0:51:07) Carlos olha brevemente para o livro.

(0:51:07) Carlos volta os olhos para a professora.

(0:51:08) Olha novamente para (e permanece com os olhos no) livro.

(0:51:09) Aproveita esse tempo para ler, agora.

(03/03/2010)

A Tie está explicando a atividade na qual os alunos farão o mapa do trajeto da casa deles até a escola. Carlos está se balançando na cadeira.

(0:02:18) Tie: Carlos! Segunda vez que eu peço. Eu vou ter que chumbar a cadeira no chão, você já caiu ontem da cadeira. Vai cair hoje de novo. Está todo mundo de testemunha que eu não estou brigando, que não estou brava com você, mas, estou falando isso para você não cair de novo da cadeira.

(10/03/2010)

A Tie está organizando os lugares onde os alunos vão se sentar. Ela indicou um lugar para o Carlos se sentar, mas, a câmera não registrou.

(0:03:15) Professora Tie: “Victor, Carlos e Tamires ali do lado. Não, não. Victor, Tamires e Carlos”.

(0:04:34) Carlos: Ô, professora! //inaudível// coisa dele. Eu não me importo se eu não estou aqui desde a muito tempo, mas, eu não //inaudível// fiquem me irritando.

(0:04:44) Tie://inaudível//

Um aluno: //inaudível//

(0:04:46) Tie: Sabe porque, Carlos? Tem um jeito de falar com as pessoas e esse jeito que você está falando não é legal.

(24/03/2010)

A situação do dia três de março de 2010 nos traz alguns elementos para pensarmos as relações dialógicas, no espaço escolar. O primeiro elemento consiste no fato de que é “a terceira vez que você [Carlos] pergunta a mesma coisa” (0:50:37 – 03/03/2010) e o efeito dessa fala na postura de Carlos. O ponto central, aqui, é como as ações e falas são produzidas na relação intersubjetiva estabelecida naquele momento, articulada com a história das relações existente entre eles.

Desse modo, podemos afirmar que o Carlos não argumenta. A partir do modo como vivenciou as relações intersubjetivas que ocorreram na sala de aula em questão, Carlos “responde” a fala da professora (0:50:43; 0:50:45; 0:50:46; 0:50:47 – 03/03/2010) com gestos (o “não-olhar” para a professora).

Nesse sentido, com base nas falas da professora e a forma como Carlos “responde”, é possível inferir que o *excedente de visão* (Bakhtin, 2003) de cada um relação ao outro não é algo estático, mas, possui *história*. O momento em que a situação ocorre é um ponto na história das relações intersubjetivas (professora-Carlos-demais alunos).

O segundo elemento diz respeito aos gestos do Carlos e como estes vão afetando as falas, as hesitações até que a professora diz “enquanto não for esse bilhe(te), Carlos, eu estou falando com você presta atenção” (0:50:56 – 03/03/2010), ao que se segue a pausa na fala da professora. Em seguida ela retoma a fala, mas, de uma forma mais próxima do aluno.

Assim, os gestos do Carlos afetam a Tie (emotiva-subjetivamente) e, ao mesmo tempo, convocam-na para o exercício de seu papel docente; disso, resulta a tensão entre o subjetivo e o papel social: não há a anulação de um pelo outro, mas, a constituição da atividade com elementos de ambos, indissolivelmente ligados.

Do mesmo modo que na situação anterior, aqui (10/03/2010), é a segunda vez que a professora pede para que Carlos não se balance na cadeira (0:02:18 – 10/03/2010). Além disso, chama a atenção o fato de que está “todo mundo de testemunha” (0:02:18 – 10/03/2010) de que a Tie não está brigando com o Carlos, de que ela não está brava com ele. Essa fala nos possibilita inferir a participação de um *supra-determinatário*, para quem “todo mundo” se configura como “testemunha” de que a professora não está brava com Carlos. De acordo com Bakhtin, “o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um supradeterminatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico” (ibidem, p. 333).

Com isso, nesse breve momento surgem elementos da história das relações estabelecidas entre professora e Carlos. Além disso, a tensão entre o exercício da docente e aspectos subjetivos da relação Tie-Carlos se mesclam, constituem o mesmo enunciado, de tal modo, que não é possível separá-los.

Ao refletirmos sobre as condições de produção dos enunciados da situação do dia vinte e quatro de março de 2010, percebemos que certos elementos nos escapam. Por que o Carlos disse “Eu não me importo se eu não estou aqui desde a muito tempo”, antes de dizer “eu não //inaudível// fiquem me irritando” (0:04:34 – 24/03/2010)? Podemos dizer que as situações vivenciadas por esse aluno e as falas sobre as mesmas mobilizaram sentidos, os quais foram apropriados por ele e com os quais ele dialoga e expressa nesse enunciado.

A fala da professora (“Sabe porque, Carlos? Tem um jeito de falar com as pessoas e esse jeito que você está falando não é legal” – 0:04:46; 24/03/2010), por sua vez, expressa a posição diante do modo como o Carlos se relaciona com os demais alunos; modos que não são pertinentes segundo valores sociais que se configuram como “pano de fundo” nas relações intersubjetivas estabelecidas no espaço escolar.

**DAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS
PARA O TERRENO INTERINDIVIDUAL:
Contribuições bakhtinianas**

Dentre o material que consultamos, sobre o conceito de “intersubjetividade”, percebemos que este é abordado a partir de sua generalização. Se, por um lado, concordamos que alguns aspectos podem ser generalizados, por outro, consideramos que as relações intersubjetivas ocorrem em situações de existência concretas e únicas. A própria generalização deve se ancorar nestas, na busca de elementos constituintes de uma determinada situação e pressupostos em todos os momentos interativos.

Com isso, torna-se necessário destacar que o cotidiano estudado é o de uma sala de aula, de uma escola da rede municipal de Campinas. Isso configura os papéis ocupados pelos sujeitos participantes. No presente caso, o de professora, o de aluno e o de pesquisador; podemos acrescentar também os papéis de “aluno que sabe” e “aluno que não sabe”, estagiário e aluno (pesquisador), professora-pesquisadora. Quando abordamos situações concretas e únicas, tais papéis adquirem características distintas (porque dependem do modo singular que cada sujeito se apropria deles). Nesse sentido, trata-se da *professora Tie*, do *aluno Diogo*, do *aluno Lucas* e do *pesquisador José Carlos*.

O primeiro aspecto das interações estabelecidas entre sujeitos, portanto, decorre do papel que cada participante ocupa, singularmente, em um espaço social.

Além disso, na sala de aula estudada, as atividades e o conteúdo desta são orientados/delimitados pela professora. A orientação/delimitação ocorre por meio de perguntas norteadoras, as quais criam um limite para as respostas. Tanto a orientação/delimitação da professora, quanto as perguntas norteadoras estabelecem a forma limitada da participação dos alunos; estes, em alguns momentos, devido à relação pergunta-resposta, se tornam um único participante; entretanto, o modo como cada participante assume (ou não) o seu papel interfere no modo como os outros participantes se inserem na relação, podendo ocorrer a inversão de papéis. O pesquisador, por sua vez, está imerso nas situações em que tais relações intersubjetivas ocorrem; “imersão”, no entanto, não significa “restrição”, na medida em que ele realça alguns elementos (o modo singular que cada sujeito ocupa um determinado papel social; a atividade desenvolvida a partir de perguntas-respostas; o pesquisador como elemento constituinte da elaboração teórica etc.), na infinitude do conjunto de signos presentes no cotidiano estudado, no diálogo com autores como Vigotski e Bakhtin.

O segundo aspecto, que podemos destacar, consiste no fato de que os papéis assumidos não se resumem a si mesmos, mas, existem na relação entre sujeitos, fisicamente presentes ou não.

As relações intersubjetivas ocorrem com um objetivo: no presente caso, o ensino e a pesquisa. A professora Tie, nesse sentido, trabalha o conteúdo específico do ensino escolar, como a escrita. Para a aquisição desta, os alunos se apropriam também de um método de escrita: inicialmente, formar sílabas e, em seguida, palavras; isso ocorre com a verbalização desse processo. Além disso, concomitantemente com a aquisição do conteúdo mencionado, os alunos também se apropriam, em momentos de aparente harmonia ou de tensão e conflito, de modos de se comportar na sala de aula entendidos como pertinentes aos valores sociais e necessários para a realização das atividades.

Disso, podemos ressaltar que a forma como a professora entende (a partir da forma como se apropria das concepções sociais sobre) o espaço onde as relações intersubjetivas acontecem criam as “fronteiras” e o método de aquisição do conteúdo das mesmas e como se comportar nesse espaço e nas atividades.

O espaço onde as relações entre sujeitos ocorrem, no caso da presente pesquisa, é o de uma sala de aula; os membros desta ocupam papéis sociais; na hierarquia de tais papéis, a professora orienta/delimita a atividade; no entanto, dado que o “acontecimento da vida” não é inflexível nem imprevisível, existe a possibilidade de inversão de papéis; nas relações estabelecidas, os alunos se apropriam de conteúdos, mas, também de valores sociais, em situações complexas (harmoniosas/conflituosas); essas relações possuem uma história; cada sujeito possui, sobre os demais, um excedente de visão; as observações do pesquisador ocorriam a partir da sua imersão nas situações observadas; ele realça elementos desta; isso acontece em diálogo (com autores e sujeitos da pesquisa); os enunciados produzidos (do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa) possuem um auditório social: como articular todos esses elementos com a noção de intersubjetividade, tendo em vista o modo como ela tem sido trabalhada (por exemplo, ARAÚJO, 2005 e CASAGRANDE, 2008)?

Enfocando essa indagação, buscamos elaborar nosso posicionamento ancorados em Bakhtin. Este, no entanto, não utiliza o conceito de intersubjetividade, o que nos levou a realizar o mapeamento da ocorrência do radical “inter” (com o sentido de “relação”) no livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (BAKHTIN, 2006). Isso nos

possibilitou perceber que os conceitos mais utilizados por esse autor, na obra mencionada, são o de “interação” e “interlocutor”.

O conceito de “interação” aparece em momentos como os que Bakhtin defende que, no ato de fala, “a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação” (ibidem, p. 66) e, considerando que a palavra se revela como uma arena onde valores sociais de orientação contraditória se enfrentam, o autor afirma que a palavra “revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais” (ibidem, p. 66). Outra ocorrência desse conceito decorre da firmiação bakhtiniana segundo a qual a enunciação se revela como um produto da interação social, “quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística” (ibidem, p. 123).

O conceito de “interlocutor”, por sua vez, também aparece vinculado à palavra: a “*palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor*” (ibidem, p. 114). De acordo com Bakhtin, essa função se diferencia se se tratar de alguém do mesmo grupo social ou não, se for uma pessoa interior ou superior na hierarquia social, se houver laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.). Além disso, a atividade mental, quando assume a forma de enunciados, se submete a uma orientação social que se torna mais complexa devido à exigência de adaptação ao contexto social imediato ao ato de fala, aos interlocutores concretos.

Entre o conceito de “interação” e o de “interlocutor” existem diferenças, no entanto, neste momento, abordaremos o ponto em comum entre ambos: “interação” e “interlocutor” dizem respeito à relação especificamente humana, ou seja, a relação entre falantes (fisicamente presentes ou não). “Falante” é aquele que diz algo e aquele que ouve, porque todo ouvinte é também um falante; tendo isso em vista, “falante” pode ser um interlocutor real (o que não causaria problemas na utilização de inter-subjetivo), mas, pode ser também o *auditório social* ou o *supra-destinatário* (que não são, estritamente, sujeitos: com isso, poderíamos utilizar a noção de “intersubjetivo”?)

Em outro momento do livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (ibidem), Bakhtin trabalha com uma noção que fornece contribuições para a elaboração de outro posicionamento diante da relação sujeito-sujeito e que cria as condições para que

possamos articular todos os elementos destacados acima. Essa noção é a de *terreno interindividual*.

Segundo o autor mencionado, o surgimento dos signos necessita de um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno “que não pode ser chamado de ‘natural’ no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se” (p. 33).

As carteiras estão encostadas nos cantos. Os alunos estão sentados, no chão, em roda. O assunto da roda é discutir os ateliês, que foram realizados no dia anterior. Além dos alunos e da professora, participaram dos ateliês a doutoranda Daniela dos Anjos e o pesquisador José Carlos Pinto Filho.

(0:00:13) Tie: “O motivo da roda, da gente fazer a roda, agora (a Tie olha para a Jéssica e para a Andressa; esta toca no braço daquela e diz algo, inaudível; aparentemente, pede para que esta se sente um mais para trás)... é que... é que (as duas alunas olham para a professora, e ficam em silêncio)... a gente tava fazendo as atividades de presente para o dia das mães... né? Então a gente tem que adiar um pouquinho o começo da roda. O assunto da roda, eu queria trazer um assunto, hoje, para a roda que é o seguinte: ontem a gente fez atividades nos grupos, né? Lembram? Quais são os grupos que a gente fez atividades ontem?”

(0:00:40) Carlos: “Grupo de leitura”.

(0:00:41) Atividades que são faladas ao mesmo tempo: “De artes”. “De dois jogos”. “De projeto”. “De texto livre”. “De artes”.

A partir daqui a Tie fala o nome de cada atividade depois que são pronunciadas pelos alunos; fala ao mesmo tempo em que os alunos, mas, em uma altura de voz maior que estes; cada atividade é representada por um dedo da mão.

(0:00:47) Tie: “Artes...”.

(0:00:48) Atividades que são faladas ao mesmo tempo: “Projeto”. “Texto livre”. “De jogo”. “Projeto”.

(0:00:50) Tie: “Texto livre...”.

(0:00:52) Alunos falando ao mesmo tempo, no entanto, apenas a atividade “Projeto” é ouvida.

(0:00:54) Tie: “Do projeto...”.

(0:00:55) Isabela: “De leitura.”

(0:00:55) Outros alunos, falando ao mesmo tempo que a Isabela: “Jogos”.

Quando a Tie inicia a próxima fala, os alunos param de falar os nomes das atividades.

(...)

(0:02:39) Tie: Registro, né? Para poder, depois, somar quantos pontos cada um fez. Então o nome desse jogo é “Nunca dez”. Então, ontem, nos grupos de jogo foi o jogo “nunca dez”. Fala pra mim, agora, quem participou do grupo de leitura.

(0:02:57) Alunos que levantaram a mão: Carlos, Márcio, Beatriz, Andressa, Natália, Helen.

(0:02:58) Tie: Levanta a mão aí quem participou do grupo de leitura. Quem divide com os amigos aí o que foi feito nesse grupo de leitura?

(0:03:01) Carlos: Eu!

(0:03:03) Tie (Carlos está olhando para um objeto em suas mãos): Fala Carlos.

(0:03:04) Carlos (olha para a Tie): No grupo de leitura, a gente tinha que ler o livro, ai...

(0:03:09) Tie (interrompendo o Carlos; este silencia e volta os olhos para o objeto em suas mãos): Luís, o Carlos está falando.

(0:03:11) Carlos (começa a sua fala olhando para o Luís e, depois, olha para a Tie): Aí a gente tinha que pegar o papel e escrever sobre o livro. O nome do autor.

A partir daqui o Carlos olha apenas para a Tie.

(0:03:17) Tie: Ah...

(0:03:19) Carlos: Como gostou do livro, como eram as ilustrações, o nome do livro.

(0:03:24) Tie: Pra que a gente escreveu essa ficha, Carlos?

(0:03:26) Carlos: Pra gente não esquecer.

(0:03:27) Tie: Pra gente não esquecer e pra ajudar quem também?

(0:03:29) Carlos: Os próximos que vão ler.

(0:03:30) Tie (Carlos volta os olhos para o objeto): Pra ver se eles, como se fosse uma propaganda?

(0:03:33) Carlos: É.

06/05/2010

Carlos assume um modo de participação que não apresentou no início da sua participação naquele grupo; “modo de participação” que apareceu, primeiro, na relação professora Tie-aluno Carlos e, depois, foi apropriado por este (nos dois sentidos: tornar próprio/seu e pertinente aos valores sociais). Esse aluno começa a descrever a atividade, cuja execução recebeu as orientações da professora; tais orientações “ressoam” na descrição e aparecem como se não existissem: “como eram as ilustrações, o nome do livro” (0:03:19). A professora, nesse sentido, elabora perguntas que também trazem os ecos de suas próprias orientações (“Pra que a gente escreveu essa ficha, Carlos?” – 0:03:24; “Pra gente não esquecer e pra ajudar quem também?” – 0:03:27). Acrescenta-se que a professora precisa lidar a dispersão de um aluno (“Luís, o Carlos está falando” – 0:03:11).

Se abordássemos esta situação, no entanto, sem considerar a história da relação entre eles, os momentos de tensão (constituintes) de tal relação não apareceriam. Em alguns trabalhos, Vigotski tem defendido: que não podemos abordar o meio social como

um padrão absoluto, mas como relativo; que, mesmo quando o meio permanece aparentemente inalterado, os mesmos fatores ambientais presentes nele podem ter significados e papéis diferentes para um mesmo sujeito. Com isso, é possível afirmar que a relação entre determinados sujeitos, não é de um único tipo em todos os momentos.

As mudanças nas relações do sujeito com o seu meio (social), os jogos de imagens, a história das relações integram, na perspectiva de Bakhtin e poderíamos dizer também na de Vigotski, a noção de *terreno interindividual* possibilitando ferramentas conceituais e analíticas e articular os conceitos que entendemos como fundamentais quando abordamos a *relação* sujeito-sujeito. Tal noção, no nosso ponto de vista, adensa e expande as possibilidades analíticas das relações humanas, intersubjetivas, na medida em que traz para dentro do conceito a dimensão social e histórica dessas relações.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, W. M. J. *A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico*. In: BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Usos e abusos dos estudos de caso*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 36, n. 129, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=pt&nrm=iso>.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARAÚJO, Lísia Costa Gonçalves. *Linguagem, Intersubjetividade e Movimento Humano*. Tese de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

- Azzi, R. G.; Polydoro, S. A. J. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. 3ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BARROS, Aidil J. P. de; LEHFELD, Neide A. S. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Rio de Janeiro, 1990.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciência sociais*. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.
- BRANDAO, Zaia. *A dialética micro/macro na sociologia da educação*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 113, jul. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200008&lng=pt&nrm=iso>.
- BRITO, Angela Xavier de; LEONARDOS, Ana Cristina. *A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 113, jul. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200001&lng=pt&nrm=iso>.
- CAJAL, Irene Baleroni (2001). *A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos?* In: *Cenas de sala de aula* Maria Inês Pagliarini Cox, Ana Antônia de Assis-Peterson (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- CASAGRANDE, Cledes Antonio. *Ação Comunicativa, Intersubjetividade e Aprendizagem: a Escola enquanto Comunidade Comunicativa*. Tese de Mestrado. Universidade Regional Do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, 2008, 162 p.
- CERISARA, A. B. *A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural*. In; *Cadernos Cedes*, ano XX, n.º 35, julho/00.
- CERVO, Amado Luiz. *Metodologia Científica*. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- DAMSCENO, Kelly Kátia (2006). *A aprendizagem da docência de professoras que atuam no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental* – Cuiabá: UFMT/IE, 2006.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. Traduzido por

- Francisco Salatiel de Alencar Barbosa – São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, jul. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=pt&nrm=iso>.
- FREITAS, Maria Teresa & SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia. *Ciências humanas e pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GÓES, M.C.R. (1995). *A construção de conhecimentos – Examinando o Papel do outro nos processos de significação*. *Temas em Psicologia*, 2, 23-29.
- _____ (1993). *Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito*. *Temas em Psicologia*, 1, 1- 5.
- GONÇALVES, M. G. M. *Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica*. In: BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LOWY, Michael. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo, 1988.
- LURIA, A. B. *A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais*. In: *Curso de Psicologia Geral VI. 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- KRAMER, Sonia. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 116, julho 2002.
- Mariluce Badre Teixeira (2001). *Tornar-se aluno: o aprendizado da etiqueta escolar em uma sala da pré-escola*. In: *Cenas de sala de aula/ Maria Inês Pagliarini Cox, Ana Antônia de Assis-Peterson (orgs.)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- PÁDUA, Elisabete M. M. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. São Paulo: Papyrus, 2000.
- PINTO FILHO, J. C. *Pré-Projeto*, 2007.
- ROSSLER, J. H. *Trabalho, educação e psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva*. In: MEIRA e FACA (orgs.). *Psicologia Histórico – Cultural*.

SMOLKA, A. L. B. *A Criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 12. ed. Cortez, 2006. 135 p.

_____. *O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais*. Cadernos CEDES - Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e da Pesquisa, Campinas, São Paulo, v. 1, n. 50, p. 26-40, 2000.

_____. [et. al.]. *La Constitución, del Sujeto: una Cuestión Persistente*. In: *La mente Sociocultural* – James V. Wertsch, Pablo del Río e Amélia Álvarez (orgs.). Madri, Espanha. Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997, pp. 129-142.

SMOLKA, A. L. B.; GOES, M. C. R. (1997a). *A Significação Nos Espaços Educacionais: Interação Social e Subjetivação*. 1. ed. Campinas: Papyrus, pp. 11-27.

_____. (1997b). *Encontro Sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências*, Belo Horizonte, Minas Gerais, 1997.

_____. (1995). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus.

SODRÉ, Nelson W. *Fundamentos do materialismo dialético*. Rio de Janeiro: Civilização, 1968.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VAN DER VEER, R. E VALSINER, J. (1996) *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação na infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *La imaginacion y el arte em la infancia*. México D. F. Fontamara, 1997.

