

Roseli Aparecida Cacção Fontana

**A ELABORAÇÃO CONCEITUAL NA DINÂMICA DAS
RELAÇÕES DE ENSINO**

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

1991

88202628

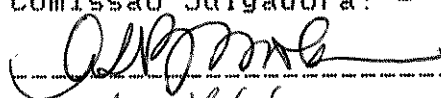
UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

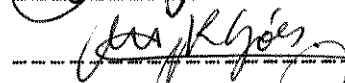
Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Roseli Aparecida Cação Fontana e
aprovada pela Comissão Julgadora em

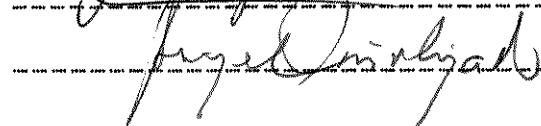
Data: 20/12/91
Assinatura: 

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do Título MESTRE
EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração:
Psicologia Educacional, à Comissão
Julgadora da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, sob
a orientação da Profa. Dra. Ana Luiza
Bustamante Smolka. X

Comissão Julgadora: -







Para

Ivone,

Aquiles, Alessandro, Alexandre, Alexsandra, Carina, Carlos
Eduardo, Claudinei, Clóves, Daniel, Edna, Eliane, Gilmar,
Hérilton, Hilda, Iracema, Jefferson, Leonildo, Luciana,
Marcio, Osvaldo, Ricardo, Roberson, Rogério, Rosângela,
Rubens, Sandra, Sthéfani e Zilda,

co-autores deste trabalho.

Para Luis, Beto e Rafa,

pela esperança, alegria e ternura
que renovam em mim a cada dia.

Para minha mãe e Regina (minha irmã),

pela solidariedade constante e
irrestrita.

Para Ana,

com quem aprendi a estudar a
criança, descobrindo a beleza dos
seus modos de dizer/pensar o mundo.

RESUMO

Este trabalho tem como eixo a elaboração conceitual no contexto escolar. Considerando a conceitualização como uma prática social dialógica e pedagógica - mediada pela palavra, mediada pelo outro - procura traçar sua emergência e desenvolvimento (inter e intra-psíquico) na dinâmica das interações e interlocuções produzidas na sala de aula.

Num primeiro momento, aborda as dimensões intersubjetiva e discursiva da conceitualização, através dos pressupostos da Psicologia Dialética de Vygotsky e da Teoria da Enunciação de Bakhtin, e delineia as opções e fundamentos metodológicos do estudo empírico que foi realizado/compartilhado com a professora e os alunos de uma 3a. série do 1º grau, no cotidiano da sala de aula.

Na segunda parte, retomando vários episódios desse cotidiano, procura apreender e analisar a emergência e o curso das elaborações do conceito de cultura nas atividades inter e intra-pessoais. Nessa análise destacam-se o papel constitutivo do trabalho pedagógico nesse processo e a heterogeneidade de sentidos e estratégias como sua característica fundamental).

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE - A CONCEITUALIZAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL:	
CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	6
A Gênese Social da Conceitualização	7
As Opções Metodológicas	35
SEGUNDA PARTE - SALA DE AULA: TRABALHO PEDAGÓGICO E ELA-	
BORAÇÃO CONCEITUAL	62
A Emergência e as Elaborações Iniciais do Conceito	
de Cultura	63
Traçando a Elaboração Conceitual na Dinâmica das	
Interlocuções: a Atividade Inter-Mental	124
Buscando Pistas da Elaboração Interna do Conceito:	
a Atividade Intra-Mental	159
BIBLIOGRAFIA	239

INTRODUÇÃO

O presente trabalho toma como objeto de análise a atividade de elaboração conceitual da criança no contexto escolar.

Ancorado numa perspectiva sócio-histórica, que considera o processo de conceitualização como uma prática social dialógica (mediada pela palavra) e pedagógica (mediada pelo outro), procura averiguar como a prática educativa escolar (também ela uma prática social contraditória, à medida que se efetiva no interior de uma sociedade de classes marcada por interesses antagônicos) mediatiza as elaborações da criança e seu desenvolvimento.

A relação escolarização/desenvolvimento, tematizada neste estudo, consolidou-se no discurso pedagógico a partir do início deste século sob as premissas da Pedagogia Nova, e desde então, tem sido predominantemente abordada numa perspectiva funcionalista, servindo, historicamente, para justificar e fundamentar as diferenciações no rendimento escolar dos alunos em termos de particularidades individuais¹.

¹ Veja-se a esse respeito Giroux (1986), Patto (1979, 1987a, 1987b) e Soares (1989).

A dominância dessa perspectiva, que é reflexo de uma determinada visão de mundo, tem impedido uma compreensão mais abrangente dos processos educativos escolarizados, por desvinculá-los das condições históricas e conjunturais próprias da sociedade de que são parte integrante.

A prática educativa, sob esta vertente, fica reduzida a uma mera relação técnica. Os princípios e fins educativos são definidos pela Psicologia, cabendo à Pedagogia a elaboração de métodos de ensino adequados a esses princípios, e por isso "eficientes" para a instrução das crianças em idade escolar, nas diferentes áreas do conhecimento.

A escola configura-se como um campo de aplicação dos estudos de Psicologia. Ou seja, um lugar onde os estudos conduzidos pelos psicólogos são realizados e suas conclusões reinjetadas, sem que os aspectos sócio-históricos desse contexto sejam considerados a nível da realização desses estudos, da análise dos dados ou da própria aplicabilidade desses dados (Bronckart, 1985).

Do ponto de vista da criança envolvida no processo de escolarização, apesar de na sua origem a aproximação entre Psicologia e Pedagogia invocar a necessidade de melhor conhecê-la e ao seu desenvolvimento, a dominância dos estudos funcionalistas

produz também reduções. A redução da criança e de seus comportamentos às categorias de análise das teorias. Categorias que, definindo o que se deve esperar dela na escola e como avaliá-la na escola, classificam-na em termos de desviâncias, deficiências, carências, patologias ...

As críticas a essa forma de abordagem vêm sendo feitas por uma série de trabalhos que, interessados em "des-psicologizar" o estudo da escola, voltam-se para a discussão dos determinantes sociais da prática educativa, analisando a relação escolarização/sociedade sob o ângulo da reprodução ou da mediação. Os estudos, que assumem a relação escola/sociedade como mediação, ancorados numa abordagem dialética, analisam a prática educativa escolar como uma prática social contraditória, que mediatiza interesses antagônicos, por efetivar-se no interior de uma sociedade de classes. Consideram que o espaço que essa prática ocupa, e cuja função, na sua dimensão política e técnica, é difundir o saber social historicamente elaborado, sistematizado e acumulado, é alvo de disputa, de luta. Uma luta pelo acesso efetivo a esse saber, e também por sua articulação aos interesses de classe. Essa luta passa portanto pela dimensão política da prática educativa (enquanto expressão da correlação de forças entre as classes sociais) e por sua dimensão técnica (que se define pela competência e preparo para que a difusão do "saber escolar" seja eficaz e se prolongue para além da escola)

(Frigotto, 1989; Saviani, 1983; Cury, 1986; Mello, 1982). Nesse sentido, a escola, ao mesmo tempo que reproduz as desigualdades de classe presentes no contexto histórico-social, é também um espaço onde as contradições e tensões emergem como heterogeneidade, variabilidade.

É em torno dessa contradição que alguns estudos, nesta vertente têm analisado a vida cotidiana produzida no interior da escola, procurando apreender, de forma crítica e reflexiva, a natureza, a gênese e a dinâmica do processo educativo que aí se desenvolve, ancorados em diferentes autores que sistematizaram a reflexão em relação ao cotidiano e suas manifestações (Patto, 1987b; Penin, 1989; André, 1987; Smolka, 1988, 1990, 1991a., 1991b; Nogueira, 1991).

O presente trabalho também procura seguir por este caminho, centralizando seu foco de interesse sobre como se desenvolve o processo de apropriação/elaboração, pela criança, dos conceitos sistematizados, na dinâmica contraditória e heterogênea da prática educativa cotidiana.

Em termos teóricos, toma como ponto de partida os pressupostos da Psicologia Dialética de Vygotsky e da Teoria da Enunciação de Bakhtin que, postulando a natureza mediada da cognição, possibilitam redimensionar o estudo dos processos de

elaboração conceitual, deslocando-o dos marcos da psicologia individual e a-histórica.

Para abordar o processo de conceitualização na criança, dentro da perspectiva apontada, compartilhei, com uma professora e seus alunos, as configurações do trabalho pedagógico cotidiano na sala de aula, procurando traçar a emergência dos conceitos sistematizados e a dinâmica de sua elaboração nas circunstâncias concretas da atividade pedagógica ali produzida.

PRIMEIRA PARTE

A CONCEITUALIZAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A GÊNESE SOCIAL DA CONCEITUALIZAÇÃO

"O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa" (L.S. Vygotsky).

"Como o corpo se forma inicialmente dentro do seio materno, assim a consciência do homem desperta envolvida na consciência alheia" (M. Bakhtin).

Vygotsky e Bakhtin abrem a possibilidade de redimensionar teórica e metodologicamente o estudo das relações entre escolarização/atividade mental e desenvolvimento da criança, ao assumirem a natureza mediada da cognição: a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos. A atividade cognitiva é intersubjetiva e discursiva.

Para ambos é no curso de suas relações sociais (atividade inter-pessoal) que os sujeitos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as internalizam como modos de ação/elaboração "próprios" (atividade intra-pessoal), constituindo-se como sujeitos.

Nesse processo de individuação pelo outro, o sujeito re-constroi internamente, os modos de ação externos compartilhados¹. Essa re-construção tem como base a mediação semiótica (particularmente a linguagem), e envolve as ações do sujeito, as estratégias e conhecimentos por ele já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos do(s) outro(s) e as condições sociais reais de produção da(s) interação(ões). Ao serem internalizados, os modos de ação, papéis e funções sociais (na interação) passam para o controle do sujeito, possibilitando-lhe dirigir o próprio comportamento. Essa possibilidade de controle e direção do próprio comportamento - a autonomia do sujeito - é um dos aspectos essenciais do desenvolvimento, uma vez que redimensiona e re-organiza a atividade mental. As funções psicológicas elementares (conceito utilizado por Vygotsky para referir-se às funções psicológicas que vêm do capital genético da espécie, da maturação biológica) vão sendo transformadas em funções mediadas, conscientes, deliberadas².

Nesse sentido, Vygotsky afirma que "todas as funções mentais superiores são relações sociais interiorizadas (...) sua organização, sua estrutura genética e seus meios de

¹ A esse processo de re(construção) interna de uma operação externa, Vygotsky dá o nome de internalização. Na internalização o processo inter-pessoal inicial se transforma em intra-pessoal.

² Vygotsky utiliza o termo consciência para indicar a percepção da atividade da mente - a consciência de estar consciente. "A atividade da consciência pode seguir rumos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de um pensamento ou de um ato. Acabei de dar um nó - fiz isto conscientemente, mas não sei explicar como o fiz, porque minha consciência estava centrada mais no nó do que nos meus próprios movimentos, o como de minha ação. Quando este último torna-se objeto de minha consciência, já terei me tornado plenamente consciente (Vygotsky, 1987:78).

ação - em uma palavra sua natureza inteira - é social. Mesmo os processos mentais (internos, individuais) conservam uma natureza quase-social. Em sua própria esfera privada, os seres humanos conservam as funções da interação social" (apud Wertsch, 1985:143).

Entre as formas superiores de ação consciente, destaca-se a elaboração conceitual, como um modo culturalmente desenvolvido dos indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências. Tal elaboração resulta de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado.

"A palavra é o meio de generalização criado no processo histórico social do homem" (Luria, 1987:203). Ao longo de milênios de história social, em condições determinadas de produção e de reprodução da existência, formas de percepção, de organização e de classificação dos elementos do meio natural e social foram sendo desenvolvidas e consolidadas entre os diferentes grupos sociais. Seus critérios, codificados no sistema lingüístico, e através dele difundidos socialmente, passaram a fazer parte do conjunto de funções psicológicas do homem, constituindo meios objetivos para a abstração e generalização (Luria, 1987). Marcados e disponíveis na linguagem, o domínio desses meios garante o salto do sensorial ao racional.

Vistos desta ótica, os conceitos não são analisados como categorias intrínsecas da mente, nem como reflexo da experiência individual, mas sim como produtos históricos e significantes da atividade mental mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas. E, como tal, os conceitos têm história. Eles carregam consigo as marcas e as contradições do momento histórico em que se desenvolveram e consolidaram, os movimentos de re-elaboração e de re-articulação no jogo das forças sociais ... Marcas que estão impressas na própria palavra.

"... a cada etapa do desenvolvimento da sociedade, encontram-se grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objeto da atenção do corpo social e que, por causa disso tomam um valor particular. Só este grupo de objetos dará origem a signos, tornar-se-á um elemento da comunicação por signos (...) Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material (...)" (Bakhtin, 1986:44-45).

A Elaboração Conceitual

Mas, os conceitos também têm uma história no curso do desenvolvimento individual. Como processos historicamente determinados e culturalmente organizados, as diferentes formas de generalização e de abstração, estabilizadas nos sistemas lingüísticos, não se desenvolvem naturalmente. Elas são apreendidas, incorporadas aos processos naturais (como os mecanismos sensoriais, por exemplo), nas condições reais de interação nas diferentes instituições humanas.

A maturação orgânica, os princípios biológicos gerais determinando o desenvolvimento dos processos mentais elementares, influem sobre o desenvolvimento da conceitualização, na medida em que aqueles são a base a partir da qual se opera o desenvolvimento de todas as funções mentais superiores mediadas semioticamente. Mas a formação dos conceitos, depende fundamentalmente das possibilidades que os indivíduos têm (ou não) de, nas suas interações, se apropriarem (dos) e objetivarem os conteúdos e formas de organização e de elaboração do conhecimento historicamente desenvolvidas. Tanto assim, que essas diferentes formas de generalização e de abstração não foram, e ainda não são, acessíveis a todos os membros das diferentes sociedades, e nem a passagem do nível sensorial para o racional

foi invariável em todos os estágios de desenvolvimento sócio-econômico e cultural, como aponta LURIA (Luria, 1988).

Do caráter sócio-histórico do processo de conceitualização emerge o papel da linguagem, do outro e do aprendizado na sua gênese e desenvolvimento. A ontogênese, destaca Vygotsky, não repete a filogênese. O desenvolvimento da conceitualização na criança transcorre no processo de incorporação da experiência geral da humanidade, mediada pela prática social, pela palavra (também ela uma prática social), na interação com o(s) outro(s), imersa no contexto sócio-histórico.

Inserida num contexto cultural historicamente constituído e significante, a criança desde seus primeiros momentos de vida, está imersa em um sistema de significações sociais. Os adultos procuram ativamente incorporá-la à reserva de significados e ações elaborados e acumulados. Na mediação do/pelo outro revestida de gestos, atos e palavras (signos) a criança vai incorporando, ativamente, as formas de atividade consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente. A palavra, com suas funções designativa, analítica e generalizadora (Luria, 1987) é mediadora de todo o processo de elaboração da criança, objetivando-o, integrando e direcionando as operações mentais envolvidas.

Mas, a palavra não é estática. Ela se transforma na dinâmica social e no processo de desenvolvimento da criança. O sentido e o conjunto de operações intelectuais possíveis com a palavra (estrutura de generalização) modificam-se no processo de desenvolvimento da criança.

"Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou ..." (Vygotsky, 1987:71). Embora a função designadora das palavras pareça ser constante em diferentes níveis de idade, porque seus traços superficiais permanecem os mesmos, ela sofre profundas mudanças ao longo do desenvolvimento.

Tomando como indicadores os tipos de categorias que as crianças usam em diferentes idades, Vygotsky caracterizou as estruturas de generalização (sincretismo, complexos/pseudo-conceitos, pré-conceitos e conceitos) que implicam variações no uso da palavra, e que, (segundo Vygotsky) "permitem explicar as transformações na forma de raciocinar que resultam na formação de conceitos".

"A criança pequena dá seu primeiro passo na formação de conceitos quando agrupa alguns objetos numa agregação

desorganizada, ou amontoado ... Neste estágio, o significado das palavras denota, para a criança, nada mais do que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que de uma forma ou de outra, aglutinaram-se numa imagem em sua mente. Devido à sua origem sincrética, essa imagem é extremamente instável" (Vygotsky, 1987:51. Grifos do autor).

A criança não utiliza a palavra como um fator de organização e classificação da experiência. As palavras designam um complexo total de referentes, incluindo não apenas o objeto nomeado, mas também os sentimentos da criança em face do objeto (Luria, 1988).

A segunda fase na trajetória para a formação de conceitos é o pensamento por complexos.

"Em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas (...) mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos" (Vygotsky, 1987:53. Grifos do autor).

As palavras referem-se aos objetos e seus contextos. Em termos de classificação, a criança começa a comparar os objetos com base em um único atributo físico, ou os agrupa tendo por base as relações que os objetos propostos

apresentam em situações reais. No primeiro caso é comum que a criança não mantenha um único e mesmo atributo para seus agrupamentos, acabando por reunir cadeias de objetos, cuja estrutura sugere frequentemente uma família, não se baseando em uma palavra que permita isolar um atributo comum e denotar uma categoria que subordine logicamente todos os objetos. A base classificatória nessa etapa é a percepção gráfico-funcional ou as recordações das relações entre os objetos na vida real. Nesse caso, a palavra estabelece as inter-relações entre os objetos, mas as ligações são concretas e factuais. Qualquer conexão factualmente presente pode levar à inclusão de um determinado elemento num complexo.

Segundo Vygotsky, "a diferença principal entre um complexo e um conceito está no tipo de articulação que une os elementos ao todo. No conceito os objetos são agrupados de acordo com um atributo. Nos complexos "as ligações podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações que de fato existem entre os elementos" (Vygotsky, 1987:53).

Também no pensamento por complexos, a criança dá os primeiros passos na análise, operação intelectual que supõe abstrair, isolar elementos e examiná-los separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Ela inicia a análise, ao elaborar complexos associativos tendo como base um

grau máximo de semelhança entre seus elementos. Mas, enquanto o pensamento por complexos predomina, o traço abstraído é instável, uma vez que o estabelecimento de elos de ligação é sua principal função, criando as bases para generalizações posteriores.

A consolidação da abstração, emergente no pensamento por complexos, combinada à generalização possibilita à criança elaborar a palavra conceitualmente. Na elaboração conceitual a síntese deve combinar-se com a análise.

"Um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento" (Vygotsky, 1987:68).

A palavra passa a ser usada com referência a categorias abstratas. O adolescente se utiliza menos de suas impressões imediatas para classificar os objetos, passando a isolar certos atributos dos objetos e a colocá-los em categorias específicas por uma relação com um conceito abstrato. Após estabelecer um sistema para incluir vários objetos em uma única categoria, ele desenvolve um esquema conceitual hierárquico. A nova função da palavra, neste caso, é codificar a experiência, os objetos, em esquemas conceituais.

As mudanças nas formas de utilização/elaboração da palavra ao longo do desenvolvimento, caracterizam-se, então, por uma crescente independência dos significados em relação ao contexto espaço-temporal em que foram produzidos. Mas, essa tendência do desenvolvimento, segundo Vygotsky não é linear e nem se repete automaticamente para toda e qualquer criança. Ela depende do acesso (a) e da utilização dos recursos mediacionais culturalmente desenvolvidos. Por outro lado, também não significa que um adolescente e um adulto só se utilizem das formas de classificação conceituais. Mesmo depois de aprenderem a produzir conceitos, afirma ele, ambos não abandonam as formas mais elementares, que são inclusive predominantes em muitas áreas do pensamento (Vygotsky, 1987). O que acontece, é que após passar por esse modo de pensar, a pessoa tende a se concentrar primeiramente nas relações de classe entre os objetos e não na maneira pela qual eles interagem nas situações reais imediatas.

Essas diferentes formas de pensamento desenvolvem-se na criança em suas interações verbais com os adultos, mediadas por um mesmo sistema linguístico que é, todavia, utilizado de forma diferenciada por ambos, em termos da função desempenhada pela palavra no processo mental, conforme apontado antes. Essa coincidência em termos práticos entre o "significado" de muitas palavras para um adulto e para uma criança, ocorre porque a criança aprende desde muito cedo um grande número de palavras que

significam para ela a mesma coisa que para o adulto. Mas essa coincidência é de conteúdo e não de processo mental. Há uma equivalência funcional que possibilita a comunicação criança/adulto, embora as formas de atividade intelectual na elaboração desses significados sejam diferentes. E é exatamente a comunicação verbal com os adultos e as diferenças de elaboração entre ambos, que possibilitam à criança "operar com conceitos e a praticar o pensamento conceitual antes de ter uma consciência clara da natureza dessas operações" (Vygotsky, 1987:59). A transição do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos não é percebida pela criança porque há uma coincidência entre seus complexos e os conceitos do adulto em termos de conteúdo.

É nesse sentido que Vygotsky considera a prática social nas diferentes instituições humanas como lugar das aprendizagens e também da gênese das funções psicológicas (Bronckart, 1985:19). A mediação do/pelo outro possibilita a emergência de funções que embora o sujeito não domine autonomamente, pode realizar em conjunto, de forma compartilhada (Vygotsky, 1984).

O Papel do Outro

Desde o início de seu desenvolvimento, as ações da criança se organizam sobre uma base social, i.e., são divididas entre duas pessoas - começam com a alocação verbal da mãe e terminam com as próprias ações da criança. A mãe dirige-se à criança, orienta sua atenção. Sua linguagem frequentemente acompanhada de gestos indicadores, é constitutiva da organização da atividade psíquica da criança e de sua significação.

Nas suas interações com a criança, o adulto apresenta a ela, ao utilizar-se das palavras, significados estáveis e sentidos possíveis no seu grupo social. Embora ele não passe para a criança seu próprio modo de pensar, nem possa "controlar" o modo de pensar dela, sua alocação verbal, tal qual a alocação e o gesto da mãe para o bebê, interfere na atividade da criança de diferentes formas.

Mesmo que a criança não elabore ou apreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que a criança organiza seu processo de elaboração mental, seja para assumi-la ou recusá-la. A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos, sujeitos às

experiências e habilidades que ela já domina. E é no curso da utilização e internalização dessas palavras e funções a ela ligadas, que a criança aprende a aplicá-las consciente e deliberadamente, direcionando o próprio pensamento.

"Aprender a direcionar os próprios processos mentais com a ajuda de palavras é uma parte integrante do processo de formação de conceitos" (Vygotsky, 1987), uma vez que são os signos mediadores que integram e dirigem as funções intelectuais básicas envolvidas nesse processo.

É dentro dessa perspectiva que Vygotsky postula a tese de que o ensino precede o desenvolvimento. As funções psicológicas básicas para o aprendizado se desenvolvem numa interação contínua com as contribuições e solicitações do aprendizado. (Vygotsky, 1987:87/88). Ancorado nesse pressuposto, ele esboça uma análise do desenvolvimento do conceito no contexto escolar, indicando as relações entre contexto institucional e desenvolvimento mental.

Conceitualização e Escolarização

Vygotsky diferencia a atividade mental centrada sobre a vida cotidiana e a expressão que a ela se liga, da

elaboração sistematizada na escola.

Nas interações cotidianas, a mediação do adulto ocorre espontaneamente no processo de utilização da linguagem, no contexto das situações imediatas. Suas palavras são objeto de "transmissão prática interessada" (Bakhtin, 1988:140). Elas centram-se nos objetos, nas situações a que se referem e não ao ato intelectual envolvido. Além disso, como nesse contexto vivencial a maioria das palavras utilizadas pelo adulto e pela criança equivalem funcionalmente, são raras as vezes em que ambos se dão conta da diferença de elaboração cognitiva entre eles. No cotidiano, a influência do adulto, embora não sufoque a atividade da criança na formação de generalizações, em geral, a oculta.

Já nas interações escolarizadas, que têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança, o processo se modifica. Nesse contexto, a criança é colocada diante da tarefa particular de "entender" as bases dos sistemas de concepções científicas, que se diferenciam das elaborações conceituais espontâneas. Os conceitos sistematizados (científicos na expressão de Vygotsky) são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construída, que procura garantir-lhes coerência interna. Sua elaboração requer a utilização de operações lógicas - comparação,

classificação, dedução, etc. - de transição de uma generalização para outra, que são novas para a criança. Além disso, no contexto escolar, as atividades envolvendo a apreensão dos conceitos sistematizados são organizadas de maneira discursiva e lógico-verbal. Sua elaboração é mediada, desde o início por algum outro conceito.

Nessas condições, a mediação do adulto é consciente, deliberada. Ele procura "induzir" a criança a um tipo de percepção generalizante. Também para a criança, essa relação de mediação é clara, i.e., ela tem idéia do papel do professor e do papel que é esperado dela nesse contexto. Daí Vygotsky considerar que o aprendizado escolar desempenha papel decisivo no desenvolvimento da elaboração conceitual e na tomada de consciência pela criança de seus próprios processos mentais (Vygotsky, 1987).

Segundo sua análise, o processo de elaboração dos conceitos sistematizados se caracteriza pelo movimento. Frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação, seu relacionamento com outros signos já conhecidos, já elaborados. Ela busca enraizá-lo na experiência concreta. Do mesmo modo, um conceito espontâneo nebuloso, aproximado a um conceito sistematizado, coloca-se num outro quadro de relações de generalização.

Os conceitos espontâneos e os conceitos sistematizados articulam-se e transformam-se reciprocamente. Os conceitos sistematizados criam estruturas para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos em relação à consciência e ao uso deliberado, que são características de um tipo de percepção da própria atividade intelectual que é novo para a criança em idade escolar. Nessa idade, as funções mentais básicas tornam-se conscientes e deliberadas, mas a própria atividade mental continua não-consciente. Ou seja, a criança realiza operações mentais, mas concentra-se na própria ação e não sabe explicar "o como" dessa ação. Em uma palavra "não tem consciência de estar consciente" (Vygotsky, 1987).

"Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos" (Vygotsky, 1987:79).

Os conceitos espontâneos, por sua vez, favorecem o confronto dos conceitos sistematizados com uma situação concreta, criando "uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade" (Vygotsky, 1987:94).

Nessa dinâmica, a palavra é mediadora da compreensão ativa dos conceitos e da transição de uma generalização para outras generalizações.

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

Ao analisar a escola, ele procura distingui-la da educação em sentido amplo, mas não configura essa especificidade em termos do lugar por ela ocupado numa situação histórica dada, que estabelece as condições, dentro das quais a variabilidade de sentidos (historicamente possíveis) pode ser expressa, articulada e validada. Em uma palavra, ele não analisa a escola, e o processo de elaboração conceitual que nela se realiza, nas suas condições reais de produção (reprodução/transformação), na dinâmica histórica das forças sociais. Daí a necessidade de nos voltarmos para Bakhtin, na busca de outros elementos para a discussão da questão ideológica que permeia os processos de produção de sentido.

O Contexto Ideológico da Elaboração Conceitual

"A psicologia objetiva deve se apoiar no estudo das ideologias" (M. Bakhtin)

O trabalho de Bakhtin aporta elementos que possibilitam ampliar/aprofundar as idéias esboçadas por Vygotsky.

Sua abordagem, epistemologicamente próxima da de Vygotsky, a complementa em termos do redimensionamento que faz da significação como fato sócio-ideológico.

Da mesma forma que Vygotsky, Bakhtin considera que não existe atividade mental sem expressão semiótica.

"A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais" (Bakhtin, 1986:35).

O pensamento não existe fora de sua expressão potencial, e por consequência fora da orientação social desta expressão e do próprio pensamento. No processo de exprimir-se a atividade mental vai sendo explicitada, clarificada pelos signos sociais. Ela se enraíza socialmente. E, uma vez realizada, a

expressão externalizada, exerce um efeito reversível sobre a atividade mental, estruturando-a, no sentido de aumentar sua clareza, estabilidade e orientação social. Contrariamente às concepções subjetivistas idealistas, não é o pensamento que organiza a expressão, mas a expressão que organiza o pensamento, modelando-o e determinando sua orientação.

Assim, é impossível conceber a atividade mental desligada da significação, terreno comum entre o individual e o social. "Sem material semiótico não se pode falar em psiquismo". (Bakhtin, 1986:49).

Mas, a expressão é produzida em condições reais (ou potenciais) de interlocução, que são determinadas pelo contexto social imediato e mais amplo dos interlocutores. "Os contatos verbais possíveis, as formas e meios de comunicação verbal são determinadas pelas relações de produção", evidencia Bakhtin, concluindo que "o nosso mundo interior se adapta às possibilidades de nossa expressão".

Esta conclusão é profundamente significativa para se repensar a questão da cognição e os processos de conceitualização da criança na relação pedagógica. A partir dela, a representação do real é vista em relação com a exterioridade que a constitui. Ela não depende apenas do indivíduo e de suas

ações, mas das condições sociais de produção das interações, condições estas que circunscrevem as possibilidades de expressão.

Os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado. Eles são elaborados nas enunciações concretas (que são a unidade da língua, quer trate-se de discurso interior ou exterior). As enunciações são sempre parte de um "diálogo social ininterrupto"^a. Os interlocutores têm sempre um horizonte social e uma audiência que configuram as trocas verbais de acordo com as diversas esferas da prática social. A significação carrega consigo as marcas dessas condições sociais. Daí Bakhtin afirmar que "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e por assim dizer, do seu interior, a estrutura da enunciação", e a estrutura da atividade mental, que é tão social quanto sua objetivação exterior na enunciação concreta (Bakhtin, 1986:113).

Focalizada a partir do princípio dialógico de Bakhtin, a palavra revela-se sempre múltipla e inter-individual. Na dinâmica das trocas verbais, os interlocutores incorporam, articulam, contestam, recusam as vozes que compõem o contexto dos enunciados que produzem. Todo enunciado refere-se a pelo menos dois sujeitos.

^a Para Bakhtin, "diálogo não significa apenas alternância de vozes - unidade de análise clássica das trocas verbais tomadas em termos metodológicos - mas implica o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e um tempo sócio-histórico (...) no sentido mesmo de que as vozes dos outros estão sempre povoando a nossa atividade mental individual" (Smolka, 1991a:56).

"Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (...) é o território comum do locutor e do interlocutor" (Bakhtin, 1986:113).

A significação, produzida na interação dessas vozes ou perspectivas sociais múltiplas presentes no contexto da interlocução, no fluxo da nossa consciência é parte nossa e é parte do outro. Ela é o efeito da interação entre os interlocutores. Nela falam, ecoam, confrontam-se vozes a que a enunciação concreta responde, que ela antecipa ou que se esforça por ignorar. Vozes que representam perspectivas ideológicas socialmente definidas.

Nesse sentido, a palavra não constitui um coro de harmonia, mas sim um espaço de discussão, uma arena de luta. Uma arena em miniatura, como diz Bakhtin, onde se entrecruzam e confrontam-se valores sociais de orientação contraditória. Todo discurso é ideológico e polêmico: no processo de produção de sentidos há o confronto no seio da palavra das vozes ideológicas de um grupo social num momento e num lugar determinados historicamente." Em todo signo ideológico confrontam-se índices

de valor contraditórios" (Bakhtin, op. cit.:46). A "plurivalência social" dos signos faz parte do seu sentido.

O processo de produção do sentido faz-se num jogo de confrontação permanente: forças de estabilização e controle confrontam-se com forças de dispersão e ruptura, numa tensão irreduzível. A dominância de um sentido sobre os outros é sócio-histórica, dependente dos lugares sociais ocupados por aqueles que tomam a palavra, e dos "modos" como o fazem.

O sujeito bakhtianiano é (como o sujeito em Vygotsky) interativo. Sua individuação se desenvolve na relação com o outro.

"Tudo o que me concerne chega à minha consciência, começando pelo meu nome, vindo do mundo exterior através das palavras dos outros (a mãe, etc.), com sua intonação, sua tonalidade emocional e valorativa. Eu me conheço inicialmente através dos outros: deles recebo palavras, formas, tonalidade, para formar uma noção inicial de mim mesmo (...) Como o corpo se forma inicialmente dentro do seio materno, assim a consciência do homem desperta envolvida na consciência alheia. E mais tarde começa a aplicação sobre si mesmo de palavras e categorias neutras, i.e., a definição de si mesmo como pessoa sem relação com o eu e com o outro" (Bakhtin; apud de LEMOS, 1990, no prelo).

Bakhtin, como Vygotsky, em suas reflexões sobre a ontogênese, também destaca a intersubjetividade constitutiva da individuação.

"As influências extra-textuais têm uma importância muito especial nas primeiras fases do desenvolvimento do homem. Estas influências estão revestidas de palavras (ou de outros signos) e estas palavras pertencem a outras pessoas: antes de mais nada, trata-se de palavras da mãe. Depois estas "palavras alheias" se reelaboram dialogicamente em "palavras próprias alheias" com a ajuda de outras "palavras alheias" (anteriormente ouvidas) e, em seguida, já em palavras próprias (com a perda das aspas, para falar metaforicamente) que já possuem um caráter criativo" (Bakhtin apud de LEMOS, 1990, no prelo).

"O processo de paulatino esquecimento dos autores portadores das palavras alheias. As palavras alheias se tornam anônimas, se apropriam (de forma reelaborada, é claro): a consciência se monologiza. Esquecem-se também as relações dialógicas iniciais com as palavras alheias: ocorre que são absorvidas pelas palavras alheias assimiladas (passando pela fase das palavras "Próprias-alheias"). A consciência criativa, ao tornar-se monológica, se completa pelos anônimos. Este processo de monologização é muito importante. Depois a consciência

monologizada como um todo único inicia um novo diálogo (agora com vozes externas novas)" (idem, ibidem).

Nesta longa citação, encontra-se explicitada a emergência da atividade organizadora do sujeito (da consciência) na atividade interindividual: a elaboração da "palavra própria" pelas "palavras alheias", a monologização da consciência pelos anônimos.

A outra face de um mesmo e único processo se revela. Se a realização psíquica vive do suporte ideológico, o signo ideológico, por sua vez, nos diz Bakhtin, "só tem vida na medida em que se realiza no psiquismo (Bakhtin, 1986:64).

"O signo exterior incapaz de penetrar no contexto dos signos interiores, isto é, incapaz de ser compreendido e experimentado, cessa de ser um signo, transforma-se em coisa física" (idem, ibidem). Há, portanto, uma "interação dialética indissolúvel" entre a atividade psíquica (do sujeito) e os signos exteriores (o ideológico).

Com relação à apreensão do discurso do outro, Bakhtin, numa reflexão muito próxima da de Vygotsky, analisa que:

"Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental (...) é mediatizada(a) para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra" (Bakhtin, 1986).

Esse processo de aproximação da "palavra alheia" às "palavras interiores" é uma forma de diálogo, em que à palavra de locutor opõe-se uma contrapalavra. Esse é um processo de compreensão ativa e responsiva.

"... qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter já o germe de uma resposta (...) compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica" (Bakhtin, 1986:131-132).

Assim, em toda enunciação, a atividade mental subjetiva se oblitera, dissolve-se no fato objetivo da enunciação realizada. Do mesmo modo, a palavra enunciada se subjetiva no

processo de apreensão ativa, provocando, por sua vez, uma contrapalavra, uma codificação em forma de réplica. Renova-se, portanto, sem cessar, a cada enunciação a síntese dialética entre o psíquico e o ideológico, que se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais (Bakhtin, 1986:65-66).

Nesta perspectiva, o processo de elaboração conceitual emerge como processo de articulação, pelo confronto, de muitas vozes sócio-historicamente definidas, em condições de interação - compreensão/expressão - determinadas.

A elaboração conceitual configura/explicita o que Bakhtin denomina "o diálogo das linguagens". Diálogo que não é somente o "das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce; (...) a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas" (Bakhtin, 1988:161).

Enquanto Vygotsky procura traçar as possibilidades de elaboração no plano individual, Bakhtin aponta a dinâmica sócio-ideológica. É no sentido de pensar o processo de

conceitualização nesses dois movimentos que este trabalho se configura.

AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Os pressupostos de Vygotsky e de Bakhtin colocavam para o desenvolvimento da pesquisa empírica uma série de questões, em especial, a de traçar uma abordagem metodológica que permitisse não só evidenciar as características do processo em estudo, mas trabalhar dentro delas.

Leontiev, ao discutir a questão metodológica no que concerne aos estudos do desenvolvimento infantil, apontava que "Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos (...) começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, (...) é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência". (Leontiev, 1988:63. Os grifos são meus).

No caso dos processos de elaboração conceitual na escola, as condições concretas da atividade da criança dizem

respeito às relações de conhecimento produzidas na sala de aula, que consideradas em sua especificidade caracterizam-se como relações de ensino. Sua finalidade - ensinar/aprender - é explícita para seus participantes (um adulto e um grupo de crianças) que ocupam lugares diferenciados e organizados hierarquicamente na instituição escolar. Em função dessa hierarquização dos lugares ocupados pelos interlocutores, a ação pedagógica (do professor) imprime marcas nessa relação, instaurando modos de interlocução e controlando (de diferentes formas e com nuances diversas) os sentidos em circulação no processo de elaboração conceitual.

Segundo Vygotsky, exatamente a intencionalidade da ação pedagógica em relação à apropriação dos conceitos sistematizados e das práticas intelectuais a eles relacionadas, faz da educação escolarizada o lugar próprio da psicologia, ou seja um lugar de aprendizagem e de gênese de funções psicológicas (Bronckart, 1985).

Esse modo de Vygotsky analisar a escolarização ancora-se em sua concepção de desenvolvimento (ver Cap. I), que estabelece uma unidade entre os processos de aprendizagem e os processos de desenvolvimento interno das funções psicológicas superiores culturalmente organizadas.

Nesta perspectiva, o contexto escolar não é assumido como um campo de aplicação, mas como um espaço onde as relações de ensino, por possibilitarem o acesso às formas sistematizadas de organização da atividade cognitiva, possibilitam, também, a emergência e a observação do início rudimentar de operações intelectuais, habilidades e estratégias novas para as crianças, bem como a apreensão de como elas internalizam esses conhecimentos externos.

Como a característica desse processo é a transformação, Vygotsky destaca que a Psicologia só pode compreendê-los historicamente: através da análise do processo dinâmico das transformações da atividade do nível inter-mental para o intra-mental.

Vygotsky alerta, também, para os limites da observação na apreensão desse processo em sua dinâmica. Embora qualquer explicação torne-se impossível sem que se considerem as manifestações externas das coisas, essa aparência externa pode nada nos dizer sobre sua natureza interna.

"... em psicologia, defrontamo-nos frequentemente com processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados. Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente

observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados. Eles perderam sua aparência original, e sua aparência externa nada nos diz sobre sua natureza interna. Seu caráter automático cria grandes dificuldades para a análise psicológica (Vygotsky, 1984:73).

Frente a isso, Vygotsky considera a experimentação como um caminho. A intervenção experimental, diz ele, pode "tornar objetivos os processos interiores" e "provocar, criar artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico" (Vygotsky, 1984), quando se volta para os percursos/estratégias através dos quais o sujeito elabora suas respostas procurando romper com os comportamentos mecanizados, em dois sentidos:

- possibilitando ao sujeito a criação de métodos auxiliares para responder à atividade, e
- propondo situações, que estando além das capacidades e conhecimentos já dominados pelo sujeito, evidenciam o início rudimentar de novas habilidades.

Mais do que a criação de situações ostensivamente experimentais, a tônica de sua proposta é a de viver experimentalmente as situações, jogando com as atividades do

próprio contexto em estudo¹. E, nesse sentido, sua proposta metodológica aproxima-se de uma atuação sobre a realidade para conhecê-la, transformando-a em suas condições de produção. É no curso dessa ação transformadora que Vygotsky propõe que sejam levantados os indicadores da internalização e da emergência das funções psicológicas superiores.

Pesquisadores que trabalham dentro dos pressupostos vygotskyanos (Zinchenko, Wertsch, Hickmann), tentando sistematizar esses princípios metodológicos definiram como análise microgenética a busca de "um caminho para documentar empiricamente a presença (ou não) e o grau de transição do funcionamento inter-psicológico para o funcionamento intra-psicológico, durante a solução conjunta de situações problema entre adulto e criança, nos moldes do que Vygotsky denominava "zona de desenvolvimento proximal". (Hickmann e Wertsch, 1978:251-253).

Tendo em vista esses princípios teórico-metodológicos, optou-se neste estudo, por desenvolver o trabalho empírico no contexto real da sala de aula, assumindo a ação pedagógica, enquanto condição da elaboração conceitual da criança na escola, como o espaço para o desenvolvimento de uma análise

¹ Segundo LURIA, Vygotsky insistia no fato de que "... a pesquisa em Psicologia nunca deveria limitar-se a uma especulação sofisticada e a modelos de laboratório divorciados do mundo real. Os problemas centrais da existência humana, tais como sentidos na escola, no trabalho, na clínica, serviam como contextos nos quais Vygotsky lutava para formular um novo tipo de psicologia" (LURIA, 1988:33).

microgenética do processo de conceitualização. Nessa análise tentou-se traçar a emergência das funções psicológicas ligadas à elaboração conceitual, através das marcas da transição do plano inter-mental (mediado pelo aprendizado) para o intra-mental.

A questão que se colocou frente a essa opção foi a do encaminhamento da vivência experimental da mediação pedagógica, que é o espaço próprio do professor na relação de ensino. Como adentrar as relações de ensino em curso na sala de aula, tornar-se parte delas e delas participar, jogando com a configuração de seus contornos e com sua direção?

O caminho pelo qual procurou-se viabilizar essa vivência experimental das situações foi o de atuar em conjunto com a professora da classe, compartilhando com ela o trabalho de pesquisa e co-participando da configuração da prática pedagógica por ela desenvolvida.

A opção pela co-participação foi assumida como um princípio, mais do que como uma estratégia: como um compromisso frente à prática da professora e sua importância social, não só no processo de apropriação de conhecimentos pela criança na escola, mas também, no processo de produção de conhecimento sobre a criança na escola.

Essa decisão implicou outras.

1. *A escolha da Classe* - Para o desenvolvimento de um trabalho conjunto, a escolha da classe não pode ser aleatória. Embora o projeto de pesquisa tivesse partido de questões provocadas pela prática docente da pesquisadora, elas não se baseavam em questões e/ou necessidades apontadas por outros professores, nem em seus conhecimentos e concepções sobre o tema. Assim, a possibilidade de um trabalho conjunto professora/pesquisadora dependeu do estabelecimento de uma "convergência de interesses" (Malta Campos, 1981) entre ambas, em termos do tema a ser estudado, das possibilidades abertas pela realização da pesquisa e para o desenvolvimento de uma reflexão conjunta sobre os pressupostos teóricos assumidos e a prática (docente e de pesquisa) desenvolvida.

Para que essa convergência de interesses se explicitasse foi necessário o contato direto com algumas professoras com quem discutiu-se o projeto e a conveniência de desenvolvê-lo nos moldes propostos.

Como eu havia optado por trabalhar com as séries iniciais do 1º Grau, tendo em vista que esse período marca o início da escolarização formal para a maioria das crianças e seus primeiros contatos com os conhecimentos sistematizados em

diferentes áreas, apresentei o projeto a quatro professoras da rede pública (municipal e estadual), que atuavam nesse ciclo e com as quais eu tivera, anteriormente, algum contato profissional.

Embora nunca tivesse estado na sala de qualquer uma delas observando diretamente a prática, nos contatos anteriores mencionados, havíamos tido a oportunidade de falar sobre nosso trabalho, nossas concepções de educação e de criança, e intercambiar dúvidas, dificuldades e tentativas de fazer avançar nossa atuação profissional e nosso compromisso político.

Dois pontos que se evidenciaram nessas conversas foram o interesse pelo trabalho com a criança - interesse em ouvi-la e em observar seus comportamentos e reações - e o interesse em instrumentalizar a própria prática, buscando explicações que permitissem entender melhor o que acontecia com as crianças, e elaborar procedimentos de ensino que auxiliassem no encaminhamento das dificuldades cotidianas colocadas pelo trabalho na sala de aula.

Outra característica, dessas quatro professoras, era a de que continuavam estudando - na Universidade, em grupos de estudo ou através da participação em projetos de ensino implantados na rede.

Essas conversas anteriores serviram de ponto de partida para os contatos tendo em vista a realização da pesquisa. Na leitura e discussão do projeto de pesquisa explicitaram-se os objetivos e interesses comuns e os objetivos e interesses divergentes entre cada uma das professoras e a pesquisadora, bem como a recusa e a acolhida à proposta apresentada.

Finalmente, a escolha entre as três professoras que se mostraram receptivas ao projeto orientou-se segundo alguns requisitos práticos, tais como: aceitação, sem entraves, por parte da direção da realização da pesquisa na escola, disponibilidade de tempo da professora para uma reunião semanal com a pesquisadora e a compatibilidade de horários disponíveis entre ambas.

A classe escolhida foi uma terceira série de uma escola municipal situada na periferia de Campinas, distante uns 20 quilômetros do centro, na divisa com o Município de Sumaré.

2. O encaminhamento da pesquisa na sala de aula -

A opção por "viver experimentalmente" as próprias atividades didático-pedagógicas, articulou a prática de pesquisa e a prática docente. Em face dessa articulação mais do que elaborar procedimentos de intervenção ou pautas de observação com categorias pré-definidas, professora e pesquisadora passaram a

planejar juntas as atividades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças, tendo como horizonte comum os princípios teórico-metodológicos assumidos neste estudo, que exigiam determinadas posturas tanto de uma, quanto de outra, para sua consecução.

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

Através da análise dos registros a respeito do desenvolvimento dessas propostas, da discussão das estratégias das crianças, das ações da professora, planejavam-se as etapas seguintes, num redimensionar constante do próprio processo em curso. Essa utilização dos dados recolhidos na transformação da realidade que se observava e na qual atuava-se, além de permitir que se superasse a percepção imediata dos problemas, condicionou as formas de posicionar-se (perguntar-se, observar, atuar) diante das situações subseqüentes, e foi produzindo modificações na prática de pesquisa e na prática docente (dois momentos de produção do conhecimento) no curso de seu próprio fazer-se.

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

3. *O processo de análise dos dados* - Tornou-se necessário também redimensionar o processo de trabalho com os dados. Não se tratava de levantar os dados e posteriormente analisá-los. Para que a pesquisa pudesse instrumentalizar a professora e a própria pesquisadora, e para que possibilitasse a vivência experimental das situações, através do redimensionamento das condições de produção da mediação pedagógica, impunha-se conduzir o trabalho de investigação numa direção que se aproximava muito daquela descrita pela equipe SREAS da França, citada por Malta Campos: "os dados que são recolhidos e analisados colocam em questão a escolha e o modo de recolher os dados seguintes, o que leva a que se analise o todo como um novo dado, e assim por diante. O trabalho é feito, então, de forma helicoidal ..." (Malta Campos, 1981:31).

4. *Os conceitos trabalhados* - Em coerência com essa forma de encaminhamento, os conceitos, cujos processos de elaboração foram estudados, não foram estabelecidos a priori. Delimitou-se uma área de conhecimento do currículo - Estudos Sociais.

A escolha dessa área ancorou-se na possibilidade fascinante de trabalhar com as crianças a própria dimensão sócio-histórica que as constitui, resgatando, explicitando e integrando suas marcas à percepção que elas têm de si mesmas e da realidade em que vivem.

Mais do que em outras áreas do conhecimento, a elaboração conceitual via linguagem neste campo, revela-se inescapavelmente como uma "arena de luta", de confronto entre perspectivas sócio-ideológicas, pondo em evidência a dimensão política da prática educativa.

Como forma de conduzir o trabalho, o que se propôs, e se fez, foi partir de atividades que permitissem a expressão da própria experiência da criança, trazendo elementos do seu cotidiano e/ou suas formas de elaboração conceitual espontâneas para a sala de aula. Além de valorizar-se as vivências particulares das crianças, nessas atividades estavam impressas unidades temáticas e conceitos, que explicitados, possibilitavam a organização do conteúdo a ser sistematizado.

Além disso, das vivências particulares das crianças, emergiam as categorias de análise de realidade e as estratégias de elaboração por elas já dominadas. Como aponta Vygotsky, num aprendizado orientado prospectivamente, o que a criança já domina é apenas seu ponto de partida.

Numa outra etapa, através da comparação, da unificação entre os elementos comuns a estas experiências, e sua classificação, feitas em conjunto entre professora e crianças, problematizavam-se seus enlaces com o todo social, procurando sistematizar essas elaborações e ultrapassar o cotidiano pela explicitação das conexões entre seus fragmentos aparentemente caóticos, apoiando-se em conceitos desenvolvidos pelas Ciências Sociais.

Se no primeiro momento do procedimento a ênfase recaía sobre os "conceitos espontâneos", no segundo destacava-se a mediação pedagógica, intencionalmente organizada, tendo como objetivo a análise intelectual, ponto central na perspectiva do desenvolvimento conceitual assumida por Vygotsky (Cap. I).

Neste processo, aprender os conceitos sistematizados pelas Ciências Sociais, passava a ter uma razão de ser - eles se constituíam em elementos de análise da realidade.

Tendo em conta essas considerações, já numa deliberação conjunta, professora e pesquisadora preferiram não adaptar programas ou propostas de ensino, mas fazer o esforço de definir o caminho a ser seguido.

Em coerência com essa decisão, a pesquisa só entrou na sala de aula no momento em que, tendo como base a discussão do projeto, foi possível elaborar, conjuntamente, uma proposta de atividade para as crianças.

Todo o processo da pesquisa foi marcado, permeado por essas decisões, que implicaram, ainda, trabalhar com prazos longos, aceitar as dificuldades da escola (dificuldades de organização, prazos, formas de controle), aceitar a disponibilidade objetiva e subjetiva da professora para o trabalho conjunto, respeitar seus interesses e os da pesquisadora nesse processo e garantir o compromisso com as crianças, atendendo suas expectativas de aprender na escola.

Como consequência dessa forma de encaminhamento, os dados que serão apresentados a seguir são, ao mesmo tempo, resultados da investigação e parte integrante do processo de reflexão e de transformação das condições da mediação pedagógica, que tornou possível sua apreensão.

Ou seja, tudo aquilo que se percebeu e destacou nos processos de elaboração conceitual das crianças, é inseparável das condições em que esses processos foram sendo produzidos no cotidiano da sala de aula. Cotidiano esse, que não foi apenas observado e descrito, mas analisado, discutido e em parte modificado em suas condições de produção, a partir da incorporação, a sua própria dinâmica, das observações e dados, que se iam evidenciando e analisando.

Da Proposta à Prática - Um Percurso não Linear

"(...) A gente bate na porta e alguém abre, começa uma relação através de um questionário, de uma entrevista. Esta relação agora existe e é a partir dela que se vai repensar a pesquisa. Esta relação que vai existir e que é pensada pelo pesquisador - que é quem, às claras ou às ocultas, determina o estabelecimento do pensar a pesquisa, determina como a pesquisa vai ser feita - não é inicialmente aquela pensada pelo pesquisador; eu diria que não é o pensar que determina a "transa", mas é a "transa" que determina o pensar." (Carlos Rodrigues Brandão).

Quando se atenta para a constituição do outro na relação de pesquisa, assumindo-o como co-autor, a suposta linearidade entre o planejado e o efetivamente realizado cai por terra. A produção do conhecimento é sempre partilhada, é parte nossa, é parte de outrem. Envolve um espaço, um tempo e modos de elaboração que não são os nossos, e que não se pode controlar totalmente (ilusão autoritária), nem ignorar totalmente (ilusão de neutralidade espontaneísta). Todos os movimentos e momentos da produção conjunta do conhecimento envolvem negociações/confrontos, explícitos ou não. Envolve um jogo de imagens e lugares ocupados, que permeia todo o processo: do dizer (planejar) ao fazer (agir). Também a prática de pesquisa é uma prática social contraditória.

1. A experiência de trabalho com a professora

Professora-pesquisadora e pesquisadora. Lugares articulados, mas diferentes no processo de pesquisa e na relação de ensino. Qual o lugar da pesquisadora na sala de aula? Qual o lugar de professora na pesquisa?

Nos primeiros contatos com a professora foi difícil fugir a uma postura expositiva em relação a alguns pontos do projeto que ela sentia necessidade de aprofundar, e outros sobre os quais queria esclarecimentos. A elaboração conjunta de

uma proposta para as crianças foi a estratégia para retomar a leitura dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, sem cair numa mera exposição.

O vínculo, desde o início, entre teoria e prática, possibilitou, também, a construção de um espaço de expressão das motivações, interesses e valores da professora e da pesquisadora. Implicou o confronto entre nossos saberes (e nosso não saber), nossas formas de observar e interpretar os dizeres das crianças, as interações com elas e as interações entre elas. Permitiu a explicação de nossas concepções de ensino, aprendizagem, desenvolvimento e, fundamentalmente, nossa maneira de conceber os próprios lugares na pesquisa e na relação de ensino.

O grande desafio foi, e acho que continua sendo, em qualquer trabalho educativo, aprender a esperar o movimento do outro, o tempo de elaboração do outro e respeitar as elaborações desse outro ... Resistir à tentação de impor o caminho que pareça melhor, não só aos nossos próprios objetivos, mas também para o(s) outro(s). E, nesse jogo, a busca do equilíbrio entre evitar a imposição de autoritarismos, sem resvalar para uma postura de falsa neutralidade diante das contradições observadas.

Embora tenha sido difícil fazê-lo no início, pela preocupação em gerar conflitos e acirrar contradições ao nível

cotidiano pessoal e profissional da professora (e meu jogo de imagens se revela aqui), decidi explicitar meus pontos de vista sempre a partir das situações observadas, apontando em quê e porquê me pareciam contraditórias.

Mas, nesse jogo de imagens que permeia a relação de co-participação na pesquisa, fui me percebendo, também, como esse outro cuja presença desaloja e obriga a uma nova adaptação. A preocupação da professora com o andamento e a adequação do trabalho de sala de aula aos meus interesses como pesquisadora, revelou-se em muitos momentos (jogo de imagens da professora?):

"Rô, é por aí?"

"Você já está com bastante dados para a pesquisa?"

"Espero que o trabalho esteja ajudando"

O compromisso com esse outro, com o trabalho conjunto se manifestou desde o início. Era a professora trazendo material das crianças, relatando (e posteriormente, registrando) observações feitas sobre sua própria atuação e sobre as formas de proceder das crianças nos dias em que eu não estava em sala. Observações, relatos e registros que foram fundamentais para o adensamento do trabalho.

Em agosto, me certifiquei do quanto esse acertar de passos deve ter sido difícil para a professora, mas também que

ele entrava em uma nova fase: "No primeiro semestre eu me senti, muitas vezes bem perdida. Agora eu já estou mais tranquila. Eu já consigo separar o meu espaço e o seu. Eu sei o caminho que eu quero seguir e como trabalhar esse caminho com você".

Mas, esse acertar de passos e lugares não foi casual, nem espontâneo. A prática produzida na sala de aula foi seu mediador permanente, possibilitando-nos perceber os elementos que dificultavam o trabalho, os que o limitavam e aqueles que possibilitavam novas aberturas. Essas constatações foram direcionando nossos rumos.

Antes de encerrar essa narrativa acerca da construção da relação de participação na pesquisa, quero ressaltar que os detalhes, as minúcias foram propositais. Apesar do risco de parecer corriqueira e estar falando sobre o óbvio, considereei que este era o caminho para evidenciar alguns pontos críticos da metodologia adotada, as sutis diferenças entre: fazer um estudo NA sala de aula e fazê-lo SOBRE a sala de aula; fazer um estudo COM a professora ou fazê-lo sobre/apesar da professora².

² Uma descrição e análise mais detalhada do processo de inserção e de trabalho conjunto com a professora estão registradas nos relatórios parciais da pesquisa - Relatório nº 1 (setembro, 1989) e Relatório nº 2 (março de 1990).

2. *A Sala de Aula - As Condições de Produção das Relações de Conhecimento* - Com a primeira proposta conjunta elaborada, o contexto imediato³ deste estudo - a sala de aula - passou a ser descrito e caracterizado em sua organização e dinâmica habituais, sendo focalizado principalmente a partir das interações entre os sujeitos que o constituíam⁴.

Nessa aproximação das interações, o interesse inicial da pesquisadora foi o de apreender as condições em que elas eram produzidas, uma vez que essas eram as condições "reais" em que as relações de conhecimento (e portanto a produção dos sentidos, a elaboração conceitual da criança na escola) se processavam.

O que acontecia em sala de aula?

Qual sua rotina?

Qual o papel assumido pela professora e qual o papel assumido pelas crianças na relação de ensino?

Que atividades mediavam suas interações?

28 crianças. A maioria delas sentadas em pequenos grupos formados espontaneamente. Aquelas que não quisessem se agrupar permaneciam sozinhas. Essa forma de disposição espacial

³ A sala de aula constitui o contexto imediato do estudo quando pensada em sua articulação ao contexto sócio-histórico de que é parte integrante e integrada.

⁴ A caracterização da sala de aula não precedeu a atuação, nos moldes de um "diagnóstico da realidade". Assumiu-se, aqui, o princípio de que vai-se caracterizando a realidade na própria ação sobre ela.

na sala nunca era alterada, mesmo quando a atividade envolvesse a classe toda.

Da parte da professora, a disposição constante em fazer da sala de aula um espaço de diálogo. Ela dificilmente expunha um assunto. Seu procedimento habitual era lançar um tema (através de variados recursos como a leitura de um texto ou de um artigo de jornal, uma história lida ou contada, uma situação observada, algum comentário feito por alguma das crianças, etc.) para, em seguida, ouvir os comentários das crianças a respeito do mesmo, questionando algumas dessas colocações, no sentido de alertar sobre outras possibilidades, para pedir esclarecimentos ou justificativas para as mesmas.

Além disso, ela procurava entremear as intervenções dos alunos com informações complementares, procurando responder questões por eles colocadas.

A participação costumava ser intensa. Praticamente todos se colocavam espontaneamente, mostrando-se à vontade para isso.

A temática levantada nessa conversa inicial era retomada através de textos literários ou informativos (jornais,

revistas, enciclopédias). Por meio desse material a professora procurava trazer outras informações para as crianças.

Outra forma de retomar a conversa geradora inicial era através de textos-síntese elaborados pela professora a partir dos pontos levantados anteriormente, e que eram afixados na sala.

Esses materiais geravam, por sua vez, questões, novos temas e novas conversas.

Além dessas atividades envolvendo a leitura, a professora costumava trabalhar com atividades que envolvessem a escrita e o desenho. Em geral eram três os tipos de atividade nesse sentido - produção de textos, desenho ou questionários abertos - e o principal objetivo delas era possibilitar o relacionamento das experiências das crianças com o tema abordado e a expressão das formas pelas quais os haviam apreendido.

Para a realização dessas atividades cada criança recebia seu material. Embora pudessem discutir as propostas e respondê-las conjuntamente, raramente o faziam. O que se podia observar eram crianças espacialmente agrupadas, trabalhando individualmente, cada uma em seu ritmo, conversando sobre outros assuntos durante o trabalho.

Por sua vez, a professora se deslocava pelos grupos atendendo às crianças individualmente. Raramente se dirigia a elas como grupo. Quando o fazia era para solicitar que diminuíssem o volume da voz ou que evitassem dispersarem-se pela classe, permanecendo nos grupos.

Antes de recolher essas atividades a professora solicitava que as respostas fossem lidas para a classe toda. Os desenhos eram afixados pela sala. Os textos produzidos, depois de lidos pela professora, eram retomados em correções coletivas, onde trechos que apresentassem problemas estruturais eram selecionados e revistos em conjunto por toda a classe.

Essa dinâmica era diferente nos momentos de trabalho com a Matemática, quando, as discussões davam lugar à resolução de exercícios e problemas.

A essa rotina acrescentavam-se momentos de discussão relativos ao estabelecimento e cumprimento de normas pela classe.

À medida em que essa rotina foi se definindo ao longo das observações, comecei a me interrogar sobre os implícitos da prática apreendida, seus alcances e seus limites,

em termos das relações estabelecidas entre os saberes das crianças e os saberes da professora⁵.

A professora desencadeava o processo de trabalho na sala de aula, destacando temas, trazendo o material a partir do qual as atividades das crianças eram realizadas. Ela providenciava também informações complementares sobre o tema. Ela criava e garantia o espaço da interação verbal e possibilitava a emergência dos conceitos espontâneos das crianças.

Dessa forma, ela instaurava na sala de aula momentos inegavelmente ricos e importantes na relação de ensino, possibilitando o acesso dela própria e das crianças a um universo de sentidos muito mais amplo e sob muitos aspectos insuspeitado. No entanto, permanecia-se aí, enquanto projeto pedagógico.

No jogo interativo, a participação da professora e das crianças acabavam sendo bastante semelhantes: trocavam informações, pontos de vista frente aos temas geradores, mas não se explicitava um trabalho de organização e de sistematização dos dizeres em circulação na classe. A análise intelectual conjunta do material produzido nas interlocuções acontecia assistematicamente.

⁵ A descrição e análise detalhadas da dinâmica da sala de aula e suas contradições encontram-se no Relatório de Pesquisa nº 2 (março, 1990).

Apropriar-se do conhecimento, numa perspectiva sócio-histórica, significa apropriar-se dos modos de produzir conhecimentos, das operações intelectuais que possibilitam às pessoas analisarem as informações, percebendo-lhes os nexos, os enlaces, para poderem utilizar-se delas. A intencionalidade da ação pedagógica na escola pode ser direcionada, no entender de Vygotsky, para a explicitação da atividade mental.

Da análise e problematização dessas condições e da explicitação de suas contradições surgiu o eixo central da reflexão e ação conjuntas da professora e da pesquisadora sobre a prática pedagógica - o papel do professor como mediador, intencional e explícito, do processo de elaboração dos conceitos sistematizados na relação de ensino.

3. Os primeiros conceitos

Concomitantemente à problematização das relações de ensino, fomos destacando para análise as interlocuções em que os conceitos referentes à vida social e suas formas de organização estavam sendo elaborados. Na reconstituição dessas interlocuções procuramos explicitar e analisar:

- como os conceitos foram abordados (Como surgiram na atividade em curso na sala de aula? Como e por quem foram

apontados, solicitados ou apresentados à criança? O que caracterizou a mediação dos adultos?)

- como os conceitos foram elaborados pelos adultos e pelas crianças envolvidas na atividade (A que conteúdos se referiam? Com que grau de generalidade foram utilizados? Quais as relações significativas e os processos de mediação entre o conceito, os referentes e os esquemas de referência desenvolvidos pelos interlocutores na relação de ensino? Como os "conceitos espontâneos" e os "conceitos sistematizados" apareceram na situação e que articulações entre eles foram produzidas e apreendidas? Que articulações entre a atividade em que emergiram os conceitos e a(s) elaboração(ões) produzida(s) puderam ser apreendidas? Que estratégias de elaboração e sentidos foram compartilhados/confrontados na interlocução, e como?).

Nesse percurso, o primeiro conceito abordado foi o conceito de TEMPO. Ele foi proposto pela professora às crianças através de um conjunto de atividades envolvendo as formas sistematizadas de mensuração, fundadas numa concepção de tempo linear. Essas atividades acabaram se sobrepondo e atropelando a expressão das formas espontâneas de elaboração da experiência temporal das crianças, de tal modo que os únicos indicadores dos possíveis rumos de suas elaborações foram perguntas por elas colocadas ao longo da resolução das tarefas propostas. Essas questões apontavam para uma organização da experiência temporal

baseada numa noção de tempo cotidiana, cíclica, apreendida na sua dimensão afetiva.

Já em relação ao conceito de presidente, que emergiu no contexto de abordagem de um outro assunto, não contando com a intencionalidade e preparação prévias da professora, as formas de elaboração espontâneas predominaram, sem que possíveis caminhos de sistematização fossem possibilitados através da mediação pedagógica. As elaborações das crianças evidenciaram seus conhecimentos acerca da organização política em nossa sociedade. Mas, essas noções não chegaram a ser articuladas e analisadas por elas e pela professora, permanecendo sob a forma de fragmentos ⁴.

Diferentemente desses conceitos, o conceito de cultura a partir de sua emergência, assumiu o caráter de eixo temático norteador da área de Estudos Sociais, possibilitando a apreensão de seu processo de elaboração num prazo mais longo, através de uma diversidade maior de situações (condições de produção) e em suas relações com outros conceitos, tornando-se, então, o conceito base da investigação.

O processo de elaboração do conceito de cultura é o que apresento a seguir.

⁴ As descrições e análises dos episódios relativos à elaboração do conceito de tempo estão registradas no Relatório nº 1 (setembro, 1989) e do conceito de presidente no Relatório nº 2 (março, 1990).

SEGUNDA PARTE

SALA DE AULA: TRABALHO PEDAGÓGICO E
ELABORAÇÃO CONCEITUAL

A EMERGÊNCIA E AS ELABORAÇÕES INICIAIS DO CONCEITO DE CULTURA

A emergência de um Conceito Nucleador

Na fase inicial do trabalho pedagógico e de pesquisa, envolvendo os conceitos de tempo e de presidente, nos aproximamos das elaborações conceituais das crianças, levantando indicadores da referência objetiva (aspectos da realidade aos quais o conceito se aplica) e do grau de generalização (nível de independência em relação a uma apreensão sensorial imediata) com que essas duas palavras eram, por elas utilizadas. Nesta aproximação, no entanto, não apreendemos as relações dinâmicas entre as elaborações individuais (atividade organizadora do sujeito) e as interações na sala de aula (mediação social), que eram objeto de interesse do estudo.

Com essa preocupação passamos a delinear alternativas para a retomada daqueles conceitos iniciais. No entanto, o redimensionamento a que nos propúnhamos acabou configurando um novo tema, em função de uma atividade extra-classe proposta pela professora.

Em maio, a professora conseguiu uma visita ao Museu Universitário da PUC-Campinas.

Ligado ao Centro de Cultura e Arte da referida Universidade, o Museu montou em sua sede duas exposições ("O homem este criador" e "Museu do índio") e uma mostra ("Brinquedos e brincadeiras tradicionais de Campinas"), que faziam parte de um projeto de integração Universidade/comunidade. Segundo seus organizadores, o objetivo das exposições era "atrair (...) o interesse das crianças em redescobrir seu dia-a-dia", apontando a dimensão cultural como parte desse cotidiano.

Nesse contexto, o conceito foi proposto às crianças através de duas situações. Primeiramente ele foi apresentado oralmente por um adulto ao grupo de crianças, como uma definição formal. Em seguida, ele foi possibilitado a elas através de uma exposição de objetos de diferentes épocas e de diferentes culturas, organizados com base na definição formal assumida. No entanto, no momento da definição, não foram feitas referências aos objetos expostos, da mesma forma que, na observação dos objetos, a relação entre o material selecionado e a definição não foi referida.

Assim, além da mudança temática, que introduziu um conceito complexo como o de cultura, e necessariamente mediado

por inúmeros outros para sua elaboração, também ocorreram mudanças nas condições de elaboração conceitual que vínhamos possibilitando às crianças. Nesta situação, não se partiu, nem se procurou levantar os conceitos espontâneos das crianças acerca da palavra cultura. A relação de mediação se instaurou a partir do conceito sistematizado, definido formalmente.

Em sala de aula, iniciamos uma sistematização (entendida aqui como recuperação e organização intelectual dos elementos propiciados e incorporados à situação) do conceito de cultura, que passou a ser, a partir de então, o eixo norteador da área de Estudos Sociais, modificando o processo de mediação pedagógica. Essa modificação resultou dos processos de:

a) elaboração dos princípios teóricos norteadores da pesquisa pela professora, através da vivência e análise das situações envolvendo os conceitos de tempo e de presidente;

b) redimensionamento, pela pesquisadora, de seu papel junto à professora, não só no processo de planejamento e execução das atividades a serem desenvolvidas com as crianças, em termos das operações mentais nelas envolvidas, como também na própria elaboração e re-elaboração do conceito em destaque.

O contato das Crianças com o Conceito de Cultura no Contexto da Visita ao Museu

A exposição feita pela coordenadora do projeto no Museu, tomou como eixo norteador a noção de cultura como resultante da "criação humana", destacando o seguinte conjunto de idéias¹

- a "criatividade" é inerente ao homem, diferenciando-o, enquanto espécie, dos outros animais;

- essa criatividade é usada pelos seres humanos na produção de objetos, instrumentos de trabalho, vestimentas, brincadeiras, jogos, etc. para sua sobrevivência e lazer;

- o conjunto dessas criações, desses produtos da criatividade humana, recebe o nome de cultura, e está ligado à vida humana sob todos os seus aspectos, sendo parte do dia-a-dia dos homens;

- a cultura é portanto uma forma peculiar da existência humana. O homem é o fator primordial da cultura, e é produzindo-a que ele faz a si mesmo;

¹ Procurei reproduzir o conjunto de idéias básicas expostas às crianças, ressaltando as ligações entre elas, mas não a forma exata como foram expostas. Embora a reprodução da "fala" da coordenadora do Museu constituísse um dado mais rico, não foi possível resgatá-lo por não a termos gravado.

- mas, na unidade da cultura, como forma peculiar da existência humana, há uma multiplicidade de culturas. Diferentes povos têm diferentes culturas e vivem de acordo com ela;

- essas diferentes formas de cultura ocorrem em função de diferentes fatores, entre os quais destacou-se como exemplo os fatores ambientais;

- a cultura de cada povo e de todos os povos deve ser respeitada, preservada, porque é pela cultura e na cultura que o ser humano vive uma vida verdadeiramente humana.

Após a apresentação oral, desse conjunto de idéias, as crianças percorreram a exposição onde puderam ver móveis, utensílios, instrumentos de trabalho e peças de vestuário antigos; alguns utensílios, enfeites e uma canoa indígenas; fotos de grupos indígenas e de tipos regionais do Brasil e do mundo; brinquedos e desenhos feitos por crianças e miniaturas de brincadeiras infantis.

Nesse percorrer da mostra, as crianças foram acompanhadas por um adulto que, com freqüência, solicitava-lhes que não tocassem os objetos expostos. Mesmo na parte referente às

brincadeiras, não lhes foi permitido manipular os brinquedos que ali estavam.

Nessa descrição das condições em que se desenvolveu a atividade extra-classe em que o conceito de cultura foi proposto, interessava destacar as idéias veiculadas, os elementos situacionais propiciados às crianças e o tipo de interação estabelecida entre o pessoal do Museu e elas, tendo em vista três questões:

- Em primeiro lugar, interessava apreender como as crianças haviam recebido, compreendido a enunciação da coordenadora e que influência essa enunciação tivera sobre a orientação de suas próprias palavras, sobre sua elaboração do conceito de cultura.

- Também interessava perceber se elas haviam se utilizado ou não do conjunto de elementos (dizeres e objetos) propiciados pela exposição no processo de elaboração do conceito, e como.

- Como neste contexto, não se partira de propostas da professora, era importante explicitar como a própria professora havia apreendido e como se posicionava em relação ao conjunto de elementos (materiais e ideológicos) propiciados às crianças (se ela trabalharia ou não, a partir desses elementos, e

como, uma vez que ela seria, em sala, a mediadora da elaboração dessas experiências).

Interessavam, portanto, as estratégias das crianças na elaboração do conceito e as estratégias da professora para a mediação pedagógica, tendo em conta a situação vivenciada.

"Cultura é coisa de Museu"

Considerando que a pesquisa visava elucidar o processo pelo qual os conceitos sistematizados possibilitados à criança eram elaborados por ela, começamos a retomada do conceito de cultura, em sala de aula, através de atividades que visavam apreender como as crianças determinavam o seus sentidos. Qual o caráter dos enlaces contidos na palavra nesse momento e por qual sistema de operações psicológicas esses sentidos estavam sendo elaborados?

Como a situação inicial de proposição do conceito envolvera as duas dimensões indispensáveis à formação do conceito - a palavra e o material sensorial - ainda que vivenciadas separadamente, optamos por iniciar perguntando, conversando sobre

a visita ao Museu. As crianças enumeraram os objetos e fotos que haviam visto, destacaram o que haviam achado interessante.

A professora, então, destacou o conceito, escrevendo a palavra cultura na lousa, e voltando-se para as crianças perguntou:

- "Lá no museu, a "Sra. X" falou em cultura (apontando a palavra). O que é cultura?"

Algumas respostas dispararam?

(C1)-"Cultura é coisa de museu"

(C2)-"É coisa que a gente olha mas não pode por a mão"

(C3)-"Ah! Mas isso era uma regra lá no museu!"(argumentou a C3, utilizando-se de um conceito - "regra" - trabalhado no cotidiano da classe em relação às normas de comportamento).

(C4)-"É umas coisa muito velha, Iv".

(C5)-"É coisa que se ponha a mão cai de tão velha que tá".

Outras crianças adotaram uma outra estratégia para responder à pergunta da professora. Repetiram frases, fragmentos do que tinham ouvido da coordenadora do museu:

- "*Cultura é criatividade*".

- "*Cultura é coisa que deve ser preservada*".

Como analisar os dizeres das crianças?

Numa análise preliminar, poder-se-ia dizer que eles evidenciavam a predominância de enlaces reais-imediatos na determinação do significado da palavra. Ou seja, por trás da palavra cultura estavam encerradas uma série de imagens diretas, imediatas que correspondiam a situações vivenciadas e laços afetivos ("*não pode por a mão*") que revelavam o sentido por elas elaborado a partir dessas situações.

Embora esta constatação fosse irrecusável, indicando o nível de abstração e de generalização ainda restrito das elaborações das crianças, ela era limitada diante das muitas possibilidades de análise que se abriam quando se considerava como constitutiva da elaboração do conceito de cultura a exterioridade das condições em que este foi proposto às crianças. Novos elementos passavam a ser destacados e incorporados à análise, redimensionando as tentativas de compreender o processo de significação.

Para analisar as condições em que o conceito foi proposto às crianças era preciso retomar a situação vivenciada no museu e a situação criada na sala de aula pela professora, na medida em que ambas constituíam momentos de interação distintos e mediadores da elaboração do conceito.

Na visita ao museu o conceito, fora apresentado, num primeiro momento, como uma definição formal às crianças. A coordenadora, antecipando-se àquilo que elas iriam ver, expôs uma série de informações por ela consideradas necessárias para a compreensão da exposição (esse objetivo foi explicitado apenas para a professora). sua fala foi uma citação de uma das elaborações possíveis do conceito de cultura, trazendo nítidas as marcas da formação ideológica e discursiva em que se enquadrava. O fato de ser uma citação e o fato de se referir a apenas uma das possíveis elaborações do conceito de cultura não foram explicitados, em nenhum momento, para seus interlocutores - professora e crianças.

Podemos ler na apresentação dessa "elaboração formalizada" do conceito alguns implícitos como:

- a não historicidade do conceito;

- a "crença" de que através da definição, uma perspectiva, de onde deveriam ser vistos e ditos os elementos da exposição, poderia ser transmitida e fixada; e

- as suposições de que as crianças teriam apenas que ouvir e nada teriam a dizer sobre "cultura".

Esses implícitos se enraízam numa determinada concepção de linguagem e dos processos de compreensão, que tem caracterizado as relações de conhecimento na escola.

Uma concepção sistêmica da linguagem, que focaliza as formas lingüísticas como estáveis e submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta. Norma essencialmente lingüística, que estabelece ligações entre os signos no interior de um sistema fechado, que nada tem a ver valores ideológicos. No quadro dessa concepção, os atos individuais de fala constituem refrações ou até deformações das formas normativas, sendo considerados como detritos da língua, e, embora possam levar a transformações históricas das formas da língua, estas são vistas como mudanças irracionais. Da mesma forma, a compreensão é entendida como o reconhecimento da forma lingüística, utilizada pelo locutor, no seu sentido estável, normativo.

Daí a ênfase e a "crença" na definição formal e a desimportância atribuída à elaboração das crianças.

No segundo momento, as crianças percorrendo a exposição, entraram em contato com os objetos expostos, sem que se fossem especificando os critérios de seleção e organização dos mesmos. Estes critérios apareceram na fala inicial da coordenadora, de forma muito geral: criatividade e cotidianidade.

Da mesma forma que no primeiro momento, a palavra e a observação foram separadas. Primeiramente a fala precedeu a observação e, no segundo momento, a observação foi feita sem o acompanhamento da palavra, que poderia apontar, destacar e explicitar os princípios organizadores do que estava sendo mostrado.

A separação entre a observação e a palavra evidenciam uma vez mais, concepções de linguagem e de compreensão que sustentam, de algum modo, o planejamento e a realização da atividade proposta pelos coordenadores do museu. Concepções que não vêem, ou não priorizam, um vínculo vivencial e compreensível entre a palavra e seu sentido (Bakhtin, 1986).

Já na sala de aula, é importante analisar a forma como a professora reintroduziu o conceito de cultura. Ela o fez

através de uma pergunta, em que, ao mesmo tempo, destacava o conceito de cultura e o remetia a um contexto e situação precisos - o museu - imprimindo uma orientação à palavra, ainda que independentemente de uma intencionalidade de sua parte nesse sentido. Tanto assim, que é interessante perceber que as crianças não revelaram sentidos da palavra cultura vinculados a outras situações vivenciais, em outros contextos.

Nesse sentido, os dizeres das crianças, marcados pela referência ao museu, não podem ser separados desse processo de interação verbal, pois é ele que evidencia que essa referência, e as próprias características assumidas por esses dizeres não se limitam a uma questão de generalização ou abstração (embora passem por elas). Elas evidenciam também as condições de produção desses dizeres. Não dá para analisar a elaboração "cultura é coisa de museu", como uma "seqüência lingüística fechada em si mesma, (...) é necessário referi-la ao conjunto de discursos possíveis, a partir de um estado definido de condições de produção", nos diria a Análise do Discurso (Pêcheux, 1969).

Orientadas pelo dizer da professora, e é importante que se reconheça o papel diferenciado por ela ocupado na relação de ensino, foi no contexto por ela destacado que as crianças buscaram elementos, fragmentos, e os articularam, na

tentativa de responder à questão. No próprio processo de resposta, elas foram elaborando a compreensão de um sentido possível do conceito de cultura.

Como aponta Bakhtin, numa perspectiva sócio-histórica da linguagem, a compreensão é um processo ativo que se realiza no contexto de enunciações precisas, e nesse sentido, "... é impossível delimitar de modo estrito o ato de compreensão e a resposta. Todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto - o contexto potencial da resposta" (Bakhtin, 1986).

A forma como o conceito foi proposto e reintroduzido às crianças, manteve "silenciados" outros sentidos que a palavra cultura poderia ter para elas. Sentidos esses, ligados às enunciações de locutores de sua comunidade e às enunciações de sua própria prática linguística. Mas, por outro lado, conduziu as crianças à elaboração da experiência vivenciada com a visita ao museu.

Mas, há ainda alguns outros pontos a considerar nos dizeres das crianças e que evidenciam um trabalho de elaboração intelectual que passaria despercebido numa análise apressada das referências ao museu.

Apesar da orientação que a professora imprimiu ao processo de compreensão da palavra, as crianças utilizaram estratégias diferentes e enfatizaram elementos também diferentes em suas tentativas de resposta/compreensão.

Uma das estratégias foi a de citar a fala da coordenadora. Nesse estratégia ficam-nos ocultos os possíveis sentidos que as crianças encontraram nos fragmentos que selecionaram como resposta.

Segundo Vygotsky, essas reproduções das enunciações são indicadores, também, de um grau de generalização ainda pequeno. A criança está presa à situação dada e às palavras nela utilizadas. A palavra, mais do que uma referência da situação é identificada com a própria situação.

"... à medida que se atingem níveis mais elevados de generalidade, fica mais fácil para a criança lembrar-se de pensamentos independentemente das palavras. Uma criança nova precisa reproduzir as palavras exatas pelas quais um significado lhe foi transmitido" (Vygotsky, 1987:97).

Numa outra estratégia, algumas crianças tomaram como ponto de apoio, os objetos que viram na exposição. Não os objetos individualmente considerados. Seus dizeres revelam uma

tentativa de análise e de generalização em torno de pelo menos dois critérios: a antigüidade dos objetos (coisa velha) e a impossibilidade de tocá-los (tanto como norma, quanto em função da própria antigüidade das peças).

Esse tipo de pensamento se aproxima daquele descrito por Vygotsky como "pensamento por complexos".

"Em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas (...), mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos" (Vygotsky, 1987:53).

Mas, alerta Vygotsky, seu desenvolvimento não é espontâneo. A linguagem do meio ambiente com seus significados indica o caminho que as generalizações tenderão a seguir. O adulto apresenta à criança o significado das palavras, mas não seu próprio modo de pensar. É em redor desse significado que a criança forma um complexo.

No caso específico dessa situação, o conceito de cultura foi o eixo articulador do complexo, mas não esse conceito em sua forma sistematizada. Ele foi mediado pelo contexto MUSEU, que apareceu a ele associado na alocação da professora, ao solicitar-lhes que definissem a palavra cultura. Ou seja, na

tentativa de responder à professora, as criança tomaram a situação MUSEU como um elemento relevante para suas tentativas de generalização da palavra cultura.

Tanto a primeira estratégia, quanto a segunda acabaram evidenciando outros sentidos historicamente possíveis da palavra cultura. Sentidos também generalizantes.

No caso da primeira estratégia, cultura aparece como aquilo que se revela no dizer do outro.

No caso da segunda estratégia, "cultura é coisa de museu" - está lá recolhida, guardada, intocável, imóvel.

Esse segundo sentido, marcado pelo distanciamento entre a idéia de cultura e a própria experiência da criança, segundo Arantes (Arantes, 1982), é um dos sentidos dessa palavra ainda bastante arraigado entre pesquisadores, sobretudo da cultura popular, e também parte importante das opiniões correntes em nossa sociedade, já que, freqüentemente, informa os livros didáticos e está presente nas promoções oficiais de arte e cultura e nos museus. É o pensar a cultura como "folclore", como um conjunto de práticas, objetos e concepções "tradicionais", como fragmentos da produção "cultura" de outras épocas, fixados no

tempo e tratados em sua diversidade como uma simples questão de fronteiras administrativas ou de variações ecológicas.

Embora essas concepções não tivessem sido expressas pela coordenadora do museu, foram elaboradas pelas crianças a partir do que foi concretamente mostrado a elas, do que foi por elas vivenciado.

E, neste ponto é interessante destacar que não foi só à voz, à interpelação da professora que as crianças responderam. Elas responderam também à voz da coordenadora do museu e à concepção por ela defendida, seja enquanto aceitação de seu discurso, seja como resistência a ele. Resistência no sentido de que interpretando diferentemente um mesmo conjunto de objetos, elas redefiniram suas funções e organizaram-nos segundo outros critérios, evidenciando, inclusive, contradições entre o que foi dito a elas e o que foi dinamicamente compreendido por elas, entre o objetivo a que se propunha a atividade planejada pelo museu e o que foi efetivamente elaborado a partir dela.

Quanto à questão da mediação pedagógica, pudemos observar a multiplicidade de sentidos que esta adquire na tensão uniformidade/heterogeneidade. De fato, nas respostas das crianças evidenciou-se uma heterogeneidade que aponta para a "ilusão" de que o "ato de ensinar dirige as elaborações numa única e mesma

direção. A mediação pedagógica imprime uma direção, apontando um ou outro aspecto. Essa influência fica marcada nitidamente nas respostas/compreensão dos interlocutores, mas essas respostas são ativas e são inseparáveis, como alerta Bakhtin, do conteúdo ideológico ou relativo à vida.

"Na realidade não são apenas palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida" (Bakhtin, 1986:95).

Nesse aspecto, o pensamento de Vygotsky e de Bakhtin se complementam. Se por um lado a comunicação verbal com o adulto é decisiva para a sistematização dos conceitos, por transmitir os significados estáveis do grupo social à criança, a elaboração e a utilização desses significados a ultrapassa, não só em função da especificidade do pensamento infantil, mas porque esses processos (elaboração e utilização) constituem formas ativas de compreensão, carregadas de um sentido ideológico.

A partir da análise dessas elaborações iniciais passamos a jogar com as condições de realização das atividades que estávamos propondo às crianças, em termos das formas de expressão (oral, escrita, desenho, colagem, etc.), do grupo envolvido (pequenos grupos, a classe toda) e da situação destacada para análise (situações vividas no museu, situações da vida cotidiana das crianças, etc.). E, o que nos pareceu fundamental, jogamos também com a forma de propor o conceito à criança. Essa modificação resultou de um estudo conjunto, entre a professora e pesquisadora, do conceito de cultura, mergulhando por sua história e analisando seus múltiplos sentidos.

Os Adultos Elaboram o Conceito de Cultura

Após essa primeira retomada do conceito de cultura, em sala de aula, a professora, surpreendida com as colocações das crianças, em nossa reunião semanal, solicitou material para leitura sobre o tema, para que pudesse organizar o trabalho de sistematização. Tendo em vista essa sistematização, ela destacou alguns aspectos da visita ao museu, que achara interessantes:

- a idéia de cultura como constituindo o dia-a-dia dos grupos humanos (aceitando parte do conceito tal qual proposto no Museu);

- a ênfase dada à preservação cultural e a possibilidade de abordar a questão indígena com as crianças, aberta pela visita (temas relacionados com o conceito, mas não próprio conceito).

Inicialmente, propus que explicitássemos o(s) significado(s) e a medida de generalidade de que o conceito se revestia para nós - como o definíamos, como o utilizávamos. Enfim, que explicitássemos nossas elaborações acerca do conceito, sistematizadas ou não.

Diante dessa proposta a professora apontou a necessidade de mais elementos, do que os propiciados pela visita, para que ela própria pudesse elaborar o conceito.

Propus, então, que retomássemos o conceito antropológico de cultura sob um outro enfoque, tal qual definido por Paulo Freire no livro "Educação como Prática da Liberdade" (Freire, 1975).

Neste texto, o conceito é analisado, em seus elementos essenciais, através de um conjunto de dez "situações existenciais" codificadas em imagens.

De acordo com a proposta de P. Freire, a decodificação dessas imagens, num processo mediado por uma pessoa que já domina o conceito sob sua forma sistematizada, e que vai assinalando seus referentes através da explicitação de questões e problemas codificados nas representações, é que "possibilitaria a apreensão do conceito de cultura" (Freire, op. cit.:123), não como um objetivo instrumental ou teórico, mas como possibilidade para os participantes dessa relação pedagógica reconhecerem-se a si próprios como produtores, como criadores de cultura.

Fizemos então o percurso proposto por Freire, retomando no apêndice do livro citado as dez situações codificadas, as questões propostas e o conjunto de comentários feitos a respeito de cada uma.

Partindo da relação Homem/Natureza, Freire aponta a distinção entre Natureza e Cultura, evidenciando que na natureza e através dela, os homens estabelecem relações entre si, e através de suas ações conjuntas, de seu trabalho, a transformam acrescentando-lhe elementos que nela não existiam e que, não só atendem a suas necessidades e finalidades, como também passam a

constituir seu próprio modo de vida. Nessa perspectiva, a cultura é apresentada como "aquisição sistemática da experiência humana" (Freire, idem, ibidem:109).

Na especificação dessas idéias, Freire vai propondo uma série de discussões sobre as distinções entre o homem e o animal; a educação e o adestramento; a cultura letrada e iletrada. Destaca também as diferentes manifestações da produção cultural: bens e artefatos (produção material), conduta social, comunicação simbólica e formulação da experiência em corpos de saber, nas artes, crenças e valores (produção ideológica). Ele levanta também a importante questão da democratização da cultura.

O contato com essas idéias e questões suscitou outras: a questão da "cultura popular" e do como situá-la no contexto de uma sociedade profundamente diferenciada como a brasileira; a questão da determinação dos objetivos e do como trabalhar o conceito de cultura nesse contexto. Também tornou inescapável o confronto entre as formas de propor o conceito e as concepções de cultura veiculadas pelo Museu e aquelas defendidas por Paulo Freire.

No Museu, o conceito foi apresentado nos moldes de uma definição, fechada, pronta, à qual as crianças poderiam

aderir ou não. Ao passar pela proposta de Freire a professora foi percebendo que o conceito ia sendo decodificado a partir de situações reais, que possibilitavam aos interlocutores aceitar ou não a formulação que ia se delineando, complementá-la com suas próprias experiências, elaborando o conceito e simultaneamente percebendo-se como parte integrante do processo histórico por ele definido.

Quanto às concepções de cultura veiculadas, embora houvesse pontos semelhantes entre elas, como por exemplo o papel ativo do homem no processo de criação cultural, as próprias bases explicativas dessas afirmações eram entre si profundamente diferentes. Na perspectiva veiculada pelo Museu, a explicação formulada em termos de criatividade, ligava a produção cultural a processos internos, às manifestações da subjetividade. Ancorado nos conceitos de trabalho e necessidade, P. Freire explica a produção cultural em termos de ação, de prática social humana.

Num certo sentido, pode-se dizer que o contato e o confronto com uma outra concepção, possibilitaram a objetivação e a problematização do próprio conceito, do processo vivenciado no Museu, da forma como a professora se posicionara de início em relação a ele, da própria prática de sala de aula, levantando suspeitas e indagações acerca de seus objetivos e dos modos de realizá-la.

As diferenças destacadas entre as duas concepções revelavam que o conceito de cultura não era um conceito simples, e nem se revestia da unanimidade sugerida pela definição apresentada pela coordenadora do Museu. Ressaltavam a importância de entender e explicar as diferenças entre elas, o que exigia que fôssemos além do ponto em que estávamos, buscando conhecer sua história.

O mergulho nessa perspectiva histórica exigiu um estudo por parte da pesquisadora, que o foi compartilhando com a professora no decorrer dos encontros semanais, procurando organizar e articular aquelas idéias e questões iniciais com as novas informações e relações levantadas, bem como utilizar-se desse conjunto de dados para o encaminhamento do trabalho de sala de aula junto às crianças.

A tentativa de recuperar o movimento histórico em que o conceito de cultura foi sendo produzido, evidenciou dois importantes pontos de reflexão:

1. Objetivou uma função da palavra que passa normalmente despercebida no seu uso cotidiano - a de transmissão da experiência socialmente acumulada.

Como aponta Luria, ao discutir a estrutura semântica da palavra, "... em uma linguagem desenvolvida, a palavra não só separa a característica do objeto e generaliza a coisa incluindo-a em determinada categoria; além disso, a palavra exerce um trabalho automático de análise do objeto que passa despercebido para o sujeito, transmitindo-lhe a experiência das gerações anteriores, experiência acumulada na história da sociedade" (Luria, 1987:37).

Assim, quando alguém diz uma palavra, explica Luria, não faz somente referência a um objeto determinado, também analisa o sistema de relações e categorias em que ele se insere, categorias e relações estabelecidas ao longo da experiência das gerações anteriores com esse objeto. Portanto a palavra cumpre a complexíssima função de transmitir a experiência formada no processo de desenvolvimento histórico, ainda que de forma implícita, "não consciente".

2. Revelou também, uma dimensão da palavra que Vygotsky e Luria não exploram, mas que é destacada por Bakhtin (e instrumentalizada em sua análise pela Análise do Discurso) - a dimensão ideológica.

No próprio processo de recuperação do movimento histórico em que o conceito de cultura foi sendo produzido, fomos

percebendo que nos entrecruzamentos e nos entrechoques das diferentes concepções identificadas estavam enraizados os múltiplos sentidos em uso da palavra. E mais, que essas diferentes concepções precisavam ser situadas no contexto que determinava sua gênese, seus princípios fundamentais e suas implicações, e que estes estavam intimamente relacionados com a evolução do pensamento político moderno.

Portanto a noção de cultura revelava-se como uma noção não aplicável de forma automática, sendo necessário ter em conta o redimensionamento do seu uso em relação aos diferentes discursos políticos em que fora sendo elaborada.

Neste aspecto, a retomada histórica do conceito permitiu-nos situar o sentido de cultura veiculado pelo Museu e o sentido assumido por P.Freire, nos respectivos contextos que os informavam e entender as diferenças e relações entre os conceitos a eles coordenados (criatividade, no primeiro caso, e trabalho, no segundo), as diferenças entre as questões suscitadas por eles e, também, as diferenças entre os processos mentais e as formas de mediação envolvidas em sua elaboração. Essas constatações foram nos afastando da postura informativa do Museu. Também nos levaram a assumir uma posição crítica em relação a ela e a nossas idéias iniciais acerca do que seria "planejar", organizar o trabalho a ser desenvolvido com as crianças, a partir de e em

torno do conceito de cultura, agora redimensionado em suas funções e em seus sentidos possíveis, à luz de sua utilização nas interlocuções reais.

Alguns pontos se destacaram nesse sentido.

O que queríamos ao nos propormos a discutir o conceito de cultura com as crianças?

Ensinar? O quê?

Possibilitar a apropriação do conceito de cultura às crianças? Para quê? O que é apropriar-se? De qual (ou quais) de seus sentidos possíveis estaríamos falando?

Possibilitar-lhes, através do conceito de cultura, a compreensão da prática social e dos problemas e contradições nela presentes, de forma a que pudessem perceber a si mesmos como produtores de cultura e pudessem, também, perceber as condições de valorização ou não das diferentes manifestações culturais dos grupos sociais na sociedade em que vivem?

Se do ponto de vista da pesquisa, eu tinha claros como objetivos, os de identificar as estratégias de elaboração das crianças em relação ao conceito de cultura, a partir de seus conceitos espontâneos e da mediação das experiências escolares, do ponto de vista da professora, o objetivo não se colocava da mesma forma.

Ao trabalhar com o conceito de cultura ela visualizava um projeto informativo, cognitivo? Ou ia além disso assumindo a articulação entre o conceito e seu contexto mais amplo, explicitando o "jogo de efeitos de sentido"⁸ constitutivo das interlocuções reais, e a dimensão política da relação pedagógica? A definição desse projeto exigia um posicionamento que, além de uma opção técnica, era, sobretudo, uma opção política envolvendo sua concepção de escola, da relação de conhecimento na escola e do papel do professor nessa escola ...

Eu tinha claro, também, pelas experiências anteriores já analisadas, que suas opções iniciais determinariam a direção que ela imprimiria predominantemente (e digo predominantemente, porque na "relação de ensino" as negociações são inescapáveis, a não ser às custas do silenciamento autoritário) à mediação pedagógica, e, nesse sentido, marcariam de modo profundo os resultados da pesquisa, uma vez que implicariam em condições de produção do processo de conceitualização distintas.

Reconhecendo o pressuposto de que um conceito comporta mais de um sentido, de que um conceito tem história, e de que a interação, a interlocução real, em suas condições de

⁸ Conceito utilizado na Análise do Discurso, para referir-se à significação discursiva. Segundo Pêcheux, o discurso não se constitui como transmissão de informação, mas como efeito de sentidos entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento social geral (PÊCHEUX, M. "Analyse Automatique du Discours", Dunod, Paris, 1969).

produção, é constitutiva de sua elaboração, como entender o planejamento do trabalho pedagógico (procedimento de investigação da pesquisa)?

Redimensionando o Trabalho da Sala de Aula

Dois pontos orientaram nossas discussões:

- a explicitação do papel do professor como mediador intencional do processo de elaboração conceitual da criança, apontando os "sentidos" e os critérios de sistematização socialmente estáveis; e

- a explicitação dos limites desse papel frente às relações dinâmicas entre dominância e heterogeneidade no curso das relações sociais.

Nessa perspectiva, passamos a discutir o planejamento da ação pedagógica como um "projeto": aberto à multiplicidade dos sentidos e estratégias possíveis, porque ancorado no trabalho intelectual do professor, condição fundamental para a explicitação, problematização e instrumentalização da análise intelectual do aluno.

Mais do que procedimentos ordenados passo a passo, a idéia foi assumir a mediação na dinâmica da interação, como forma de assumir e viabilizar o espaço do outro, o dizer do outro e a possibilidade de, nesse mesmo processo, entretecer explicitamente esses dizeres, tendo por base o trabalho intelectual do professor. Trabalho:

- de conhecimento do conceito, buscando identificar seu(s) conteúdo(s) objetivo(s) e parte de seus sentidos possíveis na sua própria história, como vínhamos fazendo em relação ao conceito de cultura;

- de elaboração do próprio conceito, buscando "conscientizar-se" (no sentido em que Vygotsky emprega o termo "consciência") dos atos de pensamento que tal empreendimento exigiu;

- de sistematização do conceito, levantando a rede de conceitos a ele coordenados, ou aos quais ele próprio está coordenado, e que são os mediadores "conceituais" de sua elaboração. Ou seja, procurar identificar o sistema conceitual em que se encaixa o conceito em estudo, explicitando suas medidas de generalidade.

Todas essas considerações tinham conseqüências sobre os modos de proceder da professora, redimensionando o papel

que vinha assumindo na relação de ensino, implicando que ela elaborasse seu próprio discurso (e não se limitasse a reproduzir ou seleccionar informações de outros textos), explicitasse as concepções por ela assumidas (deixando de ocultar-se como algumas vezes havia feito) e que possibilitasse às crianças a utilização de formas de pensamento variadas, inserindo-as nas atividades propostas e procurando deixá-las explícitas para as crianças.

Portanto, mais do que observar as crianças e garantir o espaço para seus dizeres, era preciso assumir também seu papel e seu espaço (o de um adulto com um objetivo explícito), nessa relação intencional que é a relação de ensino, tendo em conta a condição de ambos - adulto e crianças - como parceiros intelectuais, desiguais em termos de desenvolvimento psicológico e dos lugares sociais ocupados nessa relação.

Assumir esse papel, era nesse caso específico, uma condição para a possibilidade de tecitura dos dizeres dos participantes da relação de ensino. Identificar e explicitar os critérios e percursos de cada um dos participantes da relação de ensino era outra condição para a tecitura dos diferentes dizeres. Mas, percurso e critérios só se explicitariam na recuperação do objeto da reflexão, na recuperação dos fatos, mediados pela linguagem, e também encobertos por ela.

Tomamos o conceito de cultura como tema⁹ norteador da área de Estudos Sociais, e definimos como objetivo iniciar, com as crianças, a análise da realidade social por elas vividas, numa perspectiva histórico-cultural.

Ou seja, consideramos que a compreensão da realidade social que se vive, envolve uma análise do processo de transformação das relações dos homens entre si (organização social), de suas relações com a natureza (produção) e dos modos como formulam e explicam suas próprias experiências (patrimônio simbólico) através do tempo, uma vez que são os momentos desse processo que condicionam, mais ou menos remotamente, as situações vividas no presente.

Assim, começamos buscando dados teóricos de interpretação nas situações vividas por outros homens, em outros lugares e tempo, procurando compreender/estabelecer vínculos entre essas situações e a realidade social vivida.

Atendendo ao interesse da professora em abordar a questão indígena e, levando também em conta o aproveitamento das informações e do material com que as crianças entraram em contato na visita ao museu, iniciamos o trabalho com a análise dos

⁹ Ao nos referimos ao conceito de cultura como tema norteador, estamos querendo indicar que nossa preocupação foi a de não trabalhar com o "significado" (dicionarizado) da palavra cultura, mas possibilitar a apreensão de seu(s) sentido(s) a partir de enunciações concretas. Ou seja, não trabalhar com a palavra de forma isolada.

elementos formadores da cultura brasileira, através de aspectos étnicos, econômicos e históricos das culturas indígenas e negra e do processo de aculturação (e dominação) a que foram submetidas.

Procuramos não fazer uma abordagem histórica linear, pois o que nos interessava era possibilitar o acesso e a utilização de informações, conceitos e formas de análise e classificação desenvolvidas pelas Ciências Sociais, em atividades de comparação, análise e articulação entre diferentes momentos da vida cultural, explicitando a historicidade e dinamicidade que nos constitui. Neste contexto é que o conceito de cultura passou a ser elaborado e re-elaborado, articulando informações e sentidos da experiência não escolar das crianças e informações e sentidos propostos pela professora.

Como meu objetivo neste trabalho não é discutir, analisar ou propor uma metodologia, não vou descrever como esse conteúdo foi sendo abordado e construído através dessa forma de trabalho proposta, nem como ela própria foi se desenvolvendo e consolidando. Apenas faço essas referências porque elas caracterizam o contexto das situações que passarei a reconstruir e analisar. Nessa caracterização bem geral, meu objetivo foi explicitar como a relação de ensino passou a ser

vivenciada/produzida na sala de aula e como a professora assumiu seu papel nessas relações⁴.

A Mediação da Professora

Ancorada na concepção de cultura como produção humana, como trabalho, a professora destacou um traço identificável em situações reais - tudo o que é feito pelo homem - como estratégia para a elaboração do conceito. Ao fazê-lo, a professora possibilitou às crianças, o contato (de forma sistemática e deliberada) com uma operação complementar da generalização e necessária à conceitual: a análise.

Este traço passou a ser utilizado como um critério de análise, um atributo comum a todos os elementos incluídos na referência objetual da palavra cultura, em atividades propostas

⁴ Ao longo do trabalho em comum, foi-se posicionando em relação a sua formação e às condições de sua prática, deixando emergir um pouco da história do fazer-se professora. Inicialmente ela questionou a desimportância atribuída aos conteúdos das áreas de conhecimento na formação do pedagogo. "às vezes eu fico com a impressão de que a Universidade não ajudou muito. Saí de lá achando que o trabalho do professor era ouvir as crianças e trabalhar os conhecimentos delas. Agora eu estou vendo que conhecer sobre aquilo que a gente vai trabalhar com a criança é tão importante ...". É incrível, eu não tinha consciência do papel do professor".

Num momento seguinte, direcionou seus questionamentos à falta de formação em serviço:

"Você vê, nesses cinco anos que eu estou dando aula, o que eu fiz, ou aprendi foi por iniciativa minha. As APs (Assistentes pedagógicas) não levam material para a escola, não discutem com a gente. Nas reciclagens passam exercícios, sugestões de como fazer, mas a gente não avança ...".

Em setembro, já organizando o trabalho na direção apontada numa de nossas reuniões semanais, a professora parou e fez o seguinte comentário:

É incrível, eu não tinha consciência do papel do professor".

pela professora e resolvidas em conjunto por ela e pelas crianças, tendo como referência objetos e situações da realidade.

Inicialmente ela procurou retomar tudo aquilo que havia sido visto no museu, indagando das crianças se aqueles objetos haviam sido feitos, produzidos por alguém.

(C1) - "*Ah, são gente quer fez*".

(C2) - "*Os antepassados*" (esse conceito que já havia aparecido na questão tempo, fora também utilizado pela coordenadora do museu em sua fala).

(C3) - "*Os índios:*".

(C4) - "*Umas crianças que nem nós foram lá fizeram uma cultura e deixaram lá prá todo mundo ver*".

Profa. : "*O que as crianças como vocês fizeram?*"

(C4) - "*Aqueles desenho, aqueles brinquedo ...*"
(referindo-se aos trabalhos infantis expostos).

A professora concordou com a observação e procurou, então, nesse primeiro momento articular explicitamente o conceito de cultura ao de produção humana. Alguém faz. Ela também empregou nessa colocação a seguinte expressão - "cultura é trabalho humano".

Enquanto conversavam, um aviãozinho de papel atravessou a sala.

Uma criança (C5) comentou:

- "Olha tia! O aviãozinho! é uma cultura que ele fez!"

Mais uma vez a professora confirmou a adequação dessa observação.

É interessante salientar que, no diálogo entre a professora e as crianças, (C4) utilizou a palavra cultura para responder à questão colocada. Foi a primeira vez que uma das crianças utilizou-se do conceito em sua enunciação. Mais precisamente (C4) empregou a expressão "Umas crianças que nem nós (...) fizeram uma cultura (...)".

Nesta expressão três marcas se destacam:

"fizeram" - o emprego do verbo fazer indica a incorporação do critério apontado pela professora (alguém fez, alguém produziu).

"umas crianças que nem nós" - com essa expressão (C4) aproxima o conceito de cultura da experiência do grupo.

A produção cultural como um fazer indeterminado (são gente que fez), ou distante (os antepassados, os índios) é aproximado, é possibilitado, é incorporado ao cotidiano das próprias crianças:

- crianças como nós fazem cultura
- brinquedos e desenhos feitos por crianças também são cultura.

(C4) amplia o grau de abrangência com que o conceito vinha sendo empregado pelas crianças.

"uma cultura" - Esta expressão é no mínimo instigante. O que ela marca? Uma objetivação do conceito - cultura é coisa, é objeto? Ela questiona também com que grau de generalidade o conceito foi empregado pela criança, e com que grau de generalidade ele acabou sendo proposto a elas, nas condições já descritas.

Outra criança (C5), neste mesmo episódio, assumiu a análise de (C4), aplicando-a ao aviãozinho, acentuando ainda mais a incorporação de elementos do cotidiano ao conceito de cultura, uma vez que o objeto cultural mencionado era parte integrante daquele momento vivido pelo grupo.

Este momento da elaboração do conceito de cultura foi decisivo no redimensionamento das concepções iniciais marcadas pelo distanciamento.

Num segundo momento de elaboração, a professora pediu às crianças que em grupos fizessem uma colagem com elementos que fossem cultura, utilizando para isso as revistas existentes na classe.

Essa atividade envolvia a classificação, a categorização de "objetos" (no caso as fotos disponíveis nas revistas), tendo como critério orientador um conceito. Sua realização requeria que a criança relacionasse as figuras, retratos de situações ou objetos reais, a um critério generalizante que explicava e integrava todas elas. Implicava na utilização do conceito para selecionar e organizar os "objetos".

Essa forma de pensamento, provavelmente não fazia parte dos modos de elaboração das crianças, uma vez que durante toda a atividade, sua atitude característica foi a de perguntar para a professora, mostrando a gravura escolhida, se o(s) elemento(s) retratado(s) era(m) cultura ou não.

A professora, ao invés de responder diretamente, devolvia a pergunta para a criança (me diga o que você acha),

pedindo em seguida que ela justificasse sua resposta (me explique porque você acha isso). Diante das respostas das crianças ela indicava a adequação ou não da resposta, e voltava com a questão - isso foi produzido por alguém? - acrescentando que aquela era uma pista para selecionar as figuras.

Com essa atitude, apesar de não responder imediata e diretamente à criança, a professora assumia com ela a realização do processo mental envolvido na atividade. Ela fazia com a criança o processo de análise e de generalização, estabelecendo as relações entre cada figura e o critério definidor de cultura que havia sido proposto na atividade anterior - produção humana.

No desenrolar da atividade, dada a proposta e o material disponível para sua realização, a maioria das colagens acabou apresentando uma seleção de objetos, de artefatos culturais.

No momento da apresentação dos trabalhos para a classe a professora retomou a análise inicial perguntando - o que foi destacado aqui? Isso é cultura? Por quê? Quem fez?. Nesse momento ela introduziu questões acerca da finalidade e das condições de produção, perguntando em cada caso - por que isso foi feito? Como foi feito?

Após a análise de todas as colagens, a professora fez uma nova questão para as crianças - todas as coisas são feitas - do mesmo jeito e pelas mesmas pessoas?

Para responder as crianças fizeram comparações entre os elementos destacados na colagem, e revelaram também os conhecimentos de que dispunham a respeito dos processos de produção. Algumas se remeteram a elementos da cultura indígena em suas comparações.

Mediando a atividade intelectual das crianças, a professora trabalhava a "zona de desenvolvimento proximal"⁵ compartilhando com elas aquilo que ainda não eram capazes de realizarem sozinhas.

Através de suas instruções verbais, ela foi destacando, orientando a atenção das crianças para determinadas dimensões do conceito de cultura, para as quais, elas, em suas elaborações iniciais, revelavam não ter atentado.

⁵ Vygotsky chama de "zona de desenvolvimento proximal" à "... 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" ("A formação social da mente". São Paulo, Martins Fontes, 1984, p.97).

Ela também foi organizando, pela linguagem, as operações mentais das crianças:

a) foi conduzindo-as a analisarem, a confrontarem os elementos que estavam selecionando para a colagem com aqueles critérios destacados na definição do conceito de cultura. Ie, através da sua mediação, compartilhou, fez junto com as crianças o trabalho de análise e de utilização de critérios;

b) ao pedir - "me explique por que você acha isso" - colocou a criança diante da necessidade de argumentar, justificar sua escolha;

c) ao sugerir para as crianças - esta pergunta é uma pista para você selecionar os elementos que são cultura - explicitou-lhes o processo de utilização de critérios de análise e, também, apontou a funcionalidade desse processo no trabalho intelectual;

d) possibilitou-lhes a utilização da comparação (tudo é produzido sempre do mesmo jeito?).

A análise conjunta possibilitou à professora participar da configuração do trabalho de reflexão das crianças, através da organização e da direção que foi imprimindo a ele. Ela

não falou sobre o conceito, ela não falou sobre os critérios de análise, mas sim, os foi apontando e utilizando juntamente com as crianças na própria atividade desenvolvida, descortinando outras possibilidades de abordar a situação vivenciada.

É importante ter claro que a influência da professora é facilitada, e às vezes assegurada, pelo papel por ela ocupado na interlocução, pelo "poder de sua voz", como aponta Wertsch (Wertsch, 1989). Isso, entretanto, não significa que sua mediação tenha um efeito homogeneizador sobre as elaborações das crianças.

Na elaboração das interlocuções, como já destacado anteriormente, há movimento, há modulações, há intervalos ...⁴.

Segundo Bakhtin, "... toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala (...), prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as" (Bakhtin, 1986:95).

⁴ "O sentido é intervalar. Não está em um interlocutor, não está no outro: está no espaço discursivo (intervalo) criado (constituído) pelos/nos dois interlocutores" (ORLANDI, Eni P. "A Linguagem e seu Funcionamento". Campinas, Pontes, 1987, 2ª ed., p. 160).

Assim, se durante o processo de perguntas e respostas estabelecido entre a professora e as crianças, descrito anteriormente, as respostas das crianças soavam meio em uníssono, sugerindo uma possível homogeneidade, essa impressão se desfaz ao entrarmos em contato com os trabalhos escritos pedidos pela professora, e que serão analisados a seguir. Neles há marcas da modulação entra várias vozes.

As crianças escrevem sobre o conceito de cultura.

A professora propôs que as crianças, em grupos, conservassem sobre e escrevessem o que era cultura.

Embora voltássemos à determinação do conceito pela definição, a atividade proposta envolvia, agora, componentes distintos, que a diferenciavam fundamentalmente, em suas condições de produção, daquelas outras vezes em que uma definição fora solicitada às crianças.

Em primeiro lugar, a tentativa de definição não estava sendo proposta como um ponto de partida. Ela voltava a ser feita depois que uma série de atividade, envolvendo a elaboração do conceito de cultura, já haviam sido realizadas.

Em segundo lugar, as crianças estavam reunidas em pequenos grupos, e deveriam discutir entre si as possíveis definições do conceito, tendo em vista seu registro por escrito. A situação de grupo descentralizava a mediação da professora, ainda que a proposta de atividade fosse dela. Sua mediação no grupo estava entremeada às mediações das próprias crianças entre si, e só ocorria quando solicitada.

E, em terceiro lugar, havia a solicitação do registro por escrito. O registro, escrito, em sua especificidade, exigia um processo de elaboração, uma atividade mental distinta daquela propiciada pela interação oral.

A escrita, analisa Vygotsky, tem que ser "conscientemente dirigida". Seus motivos não vão sendo, como na interlocução oral, explicitados e determinados pela própria situação dinâmica da interlocução. Ela exige ação analítica deliberada e, para que se torne inteligível, a teia do significado tem que ser estruturada intencionalmente, ie, tem que ser detalhada e procurar explicar plenamente a situação (Vygotsky, 1987).

Tendo em conta essas condições de produção, vejamos o que os grupos registraram.

GRUPO 1

cultura

cultura é uma coisa que a gente faz que não pode parar a mão e as outras não. é um baco velho que a gente faz e está lá muitos e muitos tempo.

.Cultura é uma coisa que é muito importante para todos da classe. cultura é também quando o homem mata animais para fazer sapato fazer uma braga.

.Ele também faz muitos brinquedos, etc.

cultura é um um animal que a gente põe para trabalhar como um cavalo para sempre para trabalhar na Rosa

GRUPO 2

Cultura

Cultura é um desenho que (se) uma
meninas faz na escola

Cultura é um Homem que faz plantas

Cultura é um Homem que fez um
avião que avia pelos seus

Cultura é o sapateiro que faz
sapato de couro e faz chinelo etc

Cultura é fazer um carinho de
elimã e roda na Rua.

GRUPO 3

cultura

cultura é uma coisa que o homem fez um corrim.
cultura e brincadeira tudo que o home fez
cultura e tra balho e este

GRUPO 4

Cultura.

- A 1. Regras e uma cultura.
- B 2. As coisas que tem no museu e também culturas antigas.
- C 3. Cultura também é uma arte.
4. Cultura são as coisas feitas pelo nosso artesanado.
5. Cultura é um quadro que fica na exposição.
6. Os homens que já morreram são uma cultura.
7. A música também é uma cultura.
8. Também os brinquedos são uma cultura.
9. Cultura são as máquinas velhas e novas.
10. Legado e também uma Cultura.
11. O trabalho também é uma Cultura.
12. O nosso corpo também é uma cultura.
13. Cultura também são os artes e no mesmo fazemos.

GRUPO 5

Cultura

- 1 cultura é uma natureza.
- 2 cultura é a música.
- 3 cultura é uma Roupa de usar.
- 4 cultura é uma Roupa velha.
- 5 cultura é uma arte.
- 6 cultura é uma coisa muito velha.
- 7 cultura é uma casa muito bonita.
- 8 cultura é uma coisa engraçada.
- 9 cultura é uma coisa que é uma coisa velha.
- 10 cultura é uma conversa.
- 11 cultura é um trabalho.
- 12 cultura é uma coisa legal.

??

...

GRUPO 6

Cultura

1) é uma coisa que você acha que tem que ser cumprida.

2) é uma coisa que você faz e fica guardada no museu.

3) é uma coisa que fica guardada no museu que você pode por a mão.

4) Quando você está dentro do museu você tem que respeitar as regras.

5) é uma coisa que está no museu e você não pode por a mão.

6) é uma coisa que está velha e já está para cair então não pode por a mão.

Os textos produzidos são explicitamente uma resposta dirigida à professora. Tanto assim, que sua voz ecoa em todos eles a começar pela forma como foram organizados. A estrutura das frases é semelhante. São tentativas de definição utilizando o verbo ser: "cultura é ...", em resposta à questão - o que é cultura?, solicitação que motivou a escrita.

Algumas vezes, as palavras e frases da professora aparecem reproduzidas no texto dos grupos, como por exemplo: "*Cultura é coisa que o homem faz*" (Grupo 3), "*cultura é trabalho*" (Grupos 3, 4 e 5). Outras vezes, ela se revela nas marcas deixadas por sua mediação: todos os grupos, por exemplo, articulam a idéia de cultura ao homem e a um fazer, a uma produção.

No texto do Grupo 2, as marcas da mediação pontuam-no de começo a fim. Praticamente a análise toda é feita à luz dos critérios propostos pela professora. Já, nos Grupos 1, 3, 4 e 5, sua voz aparece entremeada à "voz do museu". Alguns desses grupos colocam-nas lado a lado, como nos exemplos abaixo:

*"Cultura é uma coisa que a gente faz que não podi
ponhar a mão"* (Grupo 1).

*"É um barco que a gente fez e está lá muitos e
muitos tempo"* (Grupo 1).

"Cultura é uma roupa de usar"

"Cultura é uma roupa velha" (Grupo 5, nesta sequência).

Ou ainda, no mesmo grupo 5:

"Cultura é uma coisa muito veia".

E mais abaixo:

"Cultura é uma coisa que é uma coisa velha".

O Grupo 4, por exemplo, já revela a tentativa de articular as duas vozes, delimitando-lhes a presença e o alcance através de expressões como "cultura antiga", na frase: *"As coisas que tem no museu são também culturas antigas"*, e também em frases como:

"Cultura são coisas feitas pelos antepassados".

"Cultura são máquinas velhas e novas".

E há um caso, em que a voz da professora aparece muito pouco. É o caso do grupo 6. O que marca o trabalho desse grupo é a resposta à impossibilidade de manuseio das peças do museu. Em torno da concepção inicialmente formulada pelas crianças - cultura é coisa de museu e não pode ser tocada, eles enfatizam a proibição, a norma, a regra. Nesse sentido, retomam a argumentação feita por um colega, a respeito da proibição de tocarem os objetos do museu, na primeira conversa que tiveram após a visita.

A referência às regras aparece também no grupo 4, mas com um sentido mais generalizante - "*regras também é cultura*".

É possível perceber também uma ampliação dos referentes do conceito de cultura. Todos os grupos vão além da enumeração de artefatos. Há referências a produções simbólicas como as formas de expressão artística (música, desenho, pintura), a formas de conduta social (regras, obediência às regras), a processos produtivos (agricultura - cultura é um homem que faz plantas") e à utilização de recursos naturais no processo produtivo, tais como o uso da força animal para o trabalho (o que poderia remeter ao processo de domesticação de animais) ou de produtos animais para a produção de artefatos (couro - bolsa, sapato, chinelo).

Além da ampliação, é importante destacar, também, que esses referentes continuam aproximando o conceito de cultura da experiência cotidiana das crianças.

Outro ponto que merece destaque é o de que o conceito de cultura ligado à atividade agrícola ("*cultura é um homem que faz planta*") aparece uma vez só, embora faça parte da vivência cultural das crianças e seja utilizado com frequência pelos locutores de sua comunidade em suas enunciações. Como a

grande maioria dos moradores do bairro são migrantes vindos de zonas rurais, a referência ao conceito de cultura com esse sentido apareceu com frequência nas conversas informais que mantive com alguns moradores, quando relatavam suas experiências anteriores à vinda para a cidade.

Embora, como destaquei antes, a estrutura das frases sugira uma definição, seu conteúdo, na maioria das vezes é uma listagem de situações práticas a que o uso do conceito se aplica. Só algumas vezes outros conceitos são relacionados ao conceito de cultura, como por exemplo - "*cultura é trabalho*" (grupos 2, 4 e 5) e "*cultura é arte*" (grupos 5 e 4). O conceito de trabalho não é especificado, mas em relação ao conceito de arte, pode-se levantar hipóteses acerca do grau de generalidade com que foi utilizado, quando se percebe que os próprios grupos utilizam o conceito de arte, e ao mesmo tempo listam elementos como música, desenho, quadro, sem que estes apareçam como especificações do primeiro.

Há também duas outras colocações que nos chamaram a atenção: "*cultura é coisa importante para a classe*", "*cultura é coisa legal (legas, no texto do grupo)*". Como professora, muitas vezes diante de colocações desse tipo, eu analisava como: esse aluno não respondeu o que perguntei, não se posicionou, ficou em avasivas. Mas a alta frequência com que esse tipo de colocação

aparecia passou a me questionar. O que ela poderia estar indicando além de uma "não resposta"? O que essa voz poderia estar dizendo?

Penso que uma pista para a análise desse dado nos é dada por Eni Orlandi em sua análise do discurso pedagógico. (ORLANDI, 1987:17-19).

Segundo ela o discurso pedagógico quebra as leis do discurso, tais como as enunciadas por O. Ducrot. Essas leis são:

- a da informatividade, segundo a qual "se se quer informar é preciso que o ouvinte desconheça o fato que se lhe aponta";

- a do interesse, segundo a qual não se pode falar legitimamente a outrem senão daquilo que possa interessar-lhe, e

- a da utilidade, segundo a qual não se fala somente por falar, mas porque há uma utilidade para fazê-lo.

As leis do discurso pressupõem, portanto, uma negociação entre os interlocutores, uma explicitação dos objetivos e interesses de ambos, seguido de um acordo ou de um confronto entre eles.

Mas, no discurso pedagógico, o que se observa é a quebra dessas leis, passando pelo lugar ocupado pelo professor na sala de aula, um lugar garantido pela hierarquia e que lhe confere autoridade para informar, a despeito do conhecimento de seus interlocutores, do interesse e da utilidade dessas informações. Essa quebra, como enfatiza Orlandi, é "mascarada" pela chamada motivação pedagógica, cuja validade é conferida pela esfera do sistema de ensino e deriva dos valores sociais que se lhe atribui, de tal forma que o saber escolar é o saber legítimo, importante e necessário em si e por si mesmo.

Nesse sentido, até que ponto dizeres como "*cultura é coisa importante para todos da classe*", "*cultura é coisa legal*", não seriam indicadores das imagens que os alunos se fazem do objeto de conhecimento e do papel esperado do aluno. Ie, independentemente de quaisquer objetivos seus, o que a escola veicula através do professor é importante para todos, e o professor deve esperar que seus alunos reconheçam isso. Daí a voz do aluno imaginado ideal(tutelado), confirmando, o que também se imagina, seja uma expectativa do professor.

Num paralelo com a Macabéa de Lispector, em seu esforço para fazer sentido dos ensinamentos da "Rádio Relógio", talvez nossos alunos estejam, também, tentando se convencer da

importância dos ensinamentos escolares, como alguma coisa que "algum dia viesse(m) precisar saber" (Lispector, 1988:45).

Outras afirmativas como "*cultura é uma natureza*" (grupo 5) ou "*nosso corpo também é cultura*" (grupo 4), teriam que ser analisadas com as crianças logo após a execução do trabalho, uma vez que por trás delas há inúmeras possibilidades de interpretação.

Numa tentativa de resumir o significado dos dados apresentados e analisados até aqui, parece importante ressaltar a dinâmica apreendida no processo de elaboração do conceito de cultura: as transformações por que as elaborações iniciais vão passando, o entrelaçamento das vozes dos diferentes interlocutores na constituição dos significados, os movimentos de resistência e aceitação dessas vozes e dos dizeres por elas assumidos, numa relação constante com suas relações de produção, também cambiantes.

Considerando-se as primeiras elaborações do conceito de cultura pelas crianças, logo após a visita ao museu, e suas elaborações após as atividades de determinação e utilização do conceito, foi possível perceber mudanças nesses modos de elaboração em termos:

- da ampliação dos tipos de estratégias utilizadas, revelando a influência de informações e métodos de utilização dos conceitos propostos pela professora (o "movimento ascendente" do conceito espontâneo apontado por Vygotsky).

- da ampliação da referência objetiva do conceito (aspecto da realidade ao qual se aplica), pela inclusão de conteúdos provenientes da experiência pessoal, favorecendo sua elaboração num nível mais elementar, num "movimento descendente", como sugere Vygotsky (Vygotsky, 1987).

Embora as estratégias de elaboração variassem, foi possível observar a predominância, em termos de estrutura de generalização (sistema de operações psicológicas), do pensamento por complexos. Essa predominância se explica, em parte, pelas características do desenvolvimento do pensamento verbal na criança, e pelo fato das estratégias cognitivas centradas na análise e abstração, que são operações complexas, envolvendo o domínio de outras operações intelectuais, terem sido apenas introduzidas e utilizadas em atividades realizadas em conjunto com a professora.

Mas, tanto num caso quanto no outro, a maneira como o processo de elaboração foi mediado pedagogicamente tem influência sobre esses resultados. O fato da professora não ter se limitado, e limitado as crianças, a definição formais,

possibilitando-lhes a utilização do conceito e a expressão de suas próprias formas de elaboração, constituiu um fator favorável ao não ocultamento da atividade da criança na formação de generalizações.

Mas, se por um lado foi possível perceber uma predominância do pensamento por complexos, por outro, destacou-se que as maneiras de articular os elementos disponíveis para elaborar as generalizações não estavam referidas apenas às características do desenvolvimento. Elas estavam relacionadas ao tipo de situação e de interpelação produzidas na relação de interlocução, num jogo em que as formas de estabelecer a atividade ou de propor questões, utilizadas pela professora, e também, a articulação das vozes e sentidos do conceito em circulação na dinâmica das interações na sala de aula marcava essas escolhas.

Como aponta Bakhtin (1986) "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e por assim dizer, do seu interior, a estrutura da enunciação".

Apontar os indícios, as marcas do institucional e do ideológico no processo de elaboração conceitual em produção, passou a ser o objetivo da etapa seguinte da pesquisa, procurando-se aprofundar a análise das interlocuções, lançando

mão de conceitos da Teoria da Enunciação e da Análise do Discurso.

TRAÇANDO A ELABORAÇÃO CONCEITUAL NA DINÂMICA DAS INTERLOCUÇÕES: A ATIVIDADE INTER-MENTAL

Procurando ir além da análise das formas de apreensão e utilização da palavra pelas crianças centrada nas características de sua estrutura semântica e sistêmica, nos voltamos para a dinâmica das interlocuções na sala de aula, analisando-a em termos das condições de produção dos sentidos em circulação e dos espaços de elaboração. Ou seja, procuramos analisar a elaboração conceitual no movimento discursivo da sala de aula, destacando o entrelaçamento e o confronto, a articulação e a rejeição das diversas vozes que o constituíam, e as condições de emergência e consolidação dessas vozes.

Essa análise incidiu sobre uma situação proposta pela professora no contexto de estudo da questão indígena.

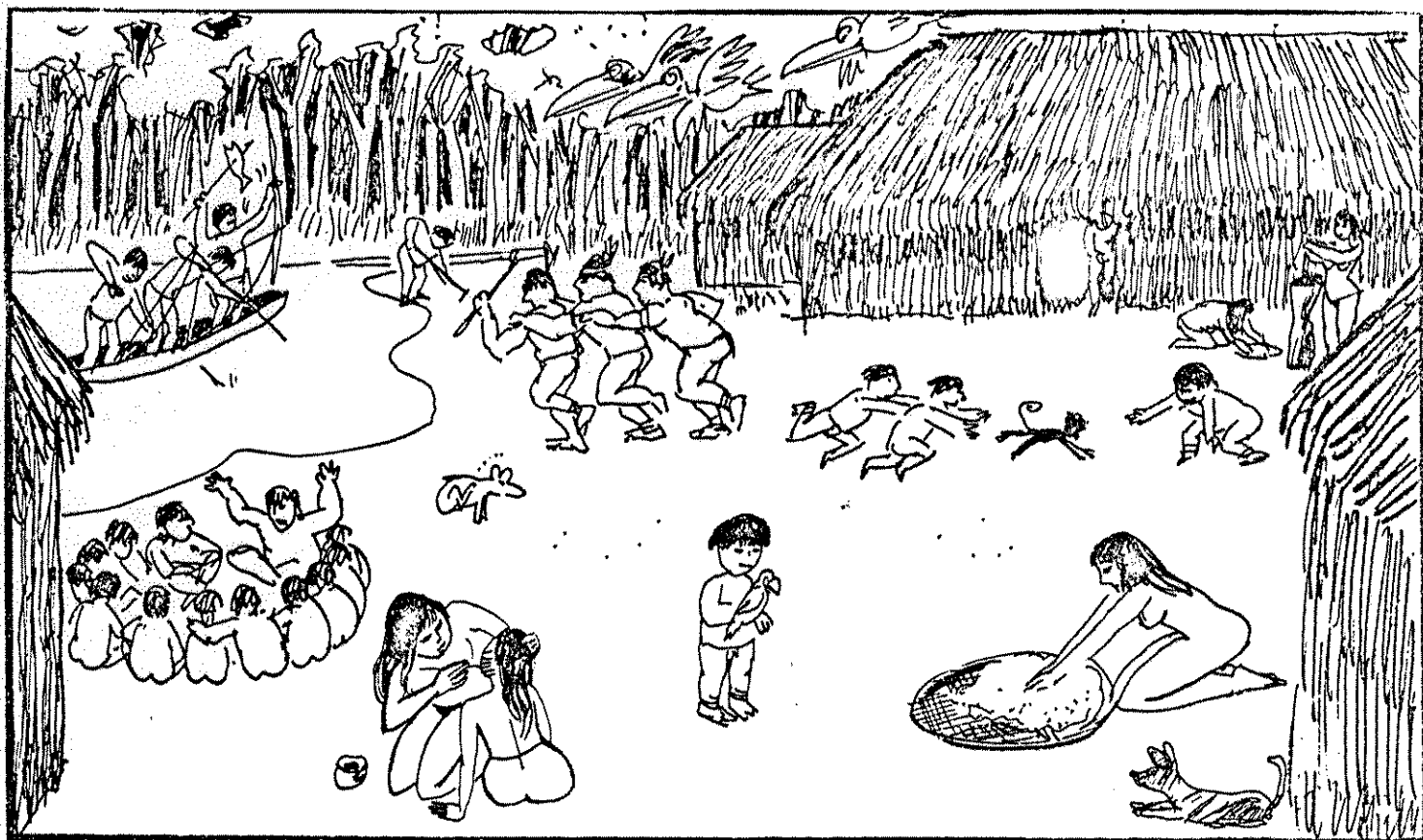
A professora selecionou um texto para explorar com as crianças¹. Decidimos que antes da leitura, a professora proporia a elas que observassem e comentassem o desenho que ilustrava o texto: um grupo indígena em atividade na taba.

¹ ALENCAR, C.: RIBEIRO, M.V. e CECCON, C. - "Homem que é árvore, que é pedra, que é rio" in "Brasil Vivo - uma nova história de nossa gente". Petrópolis, Vozes, 1987.

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

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

O episódio



- (1) Profa.: Antes de ler o texto vamos observar a gravura. O que vocês observam aí?
- (2) Rog: Tem uma tribo.
- (3) Mar: As casas são de palha.
- (4) Zil: Tem índio pescando.

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

- (26) Profa.: Pode ser, isso acontece entre os índios. É um dos jeitos que eles têm de ensinar e de aprender. Os mais velhos contam para os mais novos as histórias da tribo.
- (27) Ric: Que nem a gente quando você conta história?
- (28) Profa.: É ... mais ou menos ...
- (silêncio)
- (29) Alguém mais acrescenta alguma coisa?
- (30) Nessa gravura há coisas da cultura dos índios?
- (31) Algumas crianças, em coro: Sim ...
- (32) Profa.: Então, agora, vamos apontar o que é cultura nesse desenho ...
- (33) Rog: É os antepassados.
- (34) Profa.: O que são antepassados, Rô?
- (35) Ric: Gente que já morreu, os mais velhos ...
- (36) Profa.: Isso mesmo. E por que os antepassados são cultura?
- (silêncio)
- (37) Profa.: Rog, onde estão os antepassados na gravura?
- (silêncio)
- (38) Profa.: Gente, o que é que a gente acabou de falar sobre a rodinha de pessoas no desenho?
- Quando eles fazem a rodinha e contam suas histórias, estão contando a vida dos antepassados, as coisas que eles fizeram.
- (39) Ric: Então a história é cultura?
- (40) Profa.: Sim

(silêncio)

- (41) Rob: O homem pescando é cultura
- (42) Zil: É eles pesca prá come ...
- (43) Osv: As casa de palha é cultura.
- (44) San: As criança brincando é cultura, né?
- (45) Ric: Aquela mulher trabalhando ...
- (46) Cla: A canoa.
- (47) Rob: O arco e a flecha ...
- (48) Ric: Aqueles dançando é cultura ...
- (49) Her: Não ... Não é não ...
- (50) Profa.: Por que, Her?
- (51) Her: Porque cultura não mexe ...
- (52) Ric: Mas você não tá lembrado que a tia disse que a música a gente não vê, não pega e é cultura?
- (53) Profa.: Por que é cultura?
- (54) Rog: Porque é trabalho.
- (55) Mar: Dança não é trabalhá ...
- (56) Profa.: O que é trabalho?
- (57) Ric: Não ... Não é isso ... É porque a dança o homem é que faz.
- (58) Her: É, tia? ... Então a mulher pintando outra é cultura dos índios também?
- (59) Profa.: É. A pintura faz parte da cultura dos índios. Você pode me dizer por quê?
- (60) Her: Porque é a mulher que tá fazendo ...

(61) Ric: Ela inventa o jeito de pintá.

(61) Mar: A tinta também é o índio que faz, né?

(63) Profa.: Isso! ... E agora, quem me diz o que não é cultura no desenho?

(silêncio)

(64) Profa.: Gente, o que é que o Ric. disse? Ele não falou que cultura é tudo o que o homem faz? Então, que coisas do desenho não foram feitas pelo homem?

(65) Her: A natureza. A natureza foi Deus que fez.

(66) Ric: Mas natureza é a mesma coisa que cultura porque no Museu falou que tem que preservar...

(67) Profa.: O que é natureza prá vocês?

(68) Her: Coisa que Deus fez.

(69) Profa.: O que é natureza no desenho?

(70) Her: As árvore, os passarinho ...

(71) Ric: Mas tia, o índio pega a árvore prá fazê canoa, prá fazê a casa. Árvore é cultura.

(72) Profa.: Ric. o índio faz a árvore ou usa a árvore?

(73) Ric: Mas a gente não planta a semente?

(74) Profa.: Grande sacada Ric! Isso mesmo a gente planta a semente. Da semente nasce a árvore. Mas quem faz a semente? É o homem ou a árvore?

(75) Ric: A semente é a árvore.

(76) Profa.: A árvore faz a semente sem precisar do trabalho do homem. Aí ela é natureza. Quando o homem planta a semente e usa a árvore, daí ela passa a fazer parte da cultura. Plantar e cuidar do crescimento e desenvolvimento das plantas é a agricultura.

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

1º momento - A observação

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

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

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

Embora não possamos afirmar se a criança do turno 2 usou a palavra tribo como um conceito ou como um pseudo-conceito², podemos perceber que em qualquer dessas duas alternativas, a linguagem desempenhou uma função sintetizadora, i.e., um tipo de generalização expressou uma visão articulada dos elementos da ilustração. Essa forma de utilização da linguagem revela a incorporação de formas de generalização "aprendidas".

Na forma como foi empregada pela maioria das crianças, a linguagem possibilitou a análise da situação representada. Através dela as crianças isolaram, nomeando, elementos individuais da figura. As palavras utilizadas faziam parte da experiência cotidiana da criança. Nessas enunciações não havia marcas da incorporação ou consolidação das informações ou conceitos possibilitados pela/na relação de ensino.

Tanto assim, que nos esforços para "fazer sentido" de alguns elementos do desenho as crianças apoiaram-se em sua própria experiência prática para se referirem à ação

² Ancorado em sua tese sobre a evolução do significado das palavras no desenvolvimento da criança, Vygotsky elaborou a noção de pseudo-conceito para caracterizar uma das formas predominantes do pensamento infantil no processo de desenvolvimento. As generalizações que a criança elabora correspondem a generalizações formadas através do pensamento conceitual, mas na realidade não são orientadas por enlaces lógicos e sim por enlaces práticos imediatos ou por situações diretas, como o pensamento por complexos (ver Cap. I).

supostamente representada - "abandar café" (turno 6) e "lavar roupa" (turno 10). Embora do ponto de vista lógico este tipo de referência fosse inadequado ao contexto que o desenho em sua totalidade representava, a disputa que se travou foi em torno da interpretação do desenho, suscitada por sua ambigüidade - situação imediata. As alternativas de interpretação apresentadas não levaram em conta as inter-relações lógicas existentes entre os elementos do desenho para que compusessem uma totalidade. Elas foram formuladas com base nas similaridades que a criança percebia entre a figura representada e objetos e ações de seu próprio ambiente, revelando um conhecimento insuficiente ou não consolidado dessa outra realidade.

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

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

Assim, no turno 11, a professora re-elaborou sua estratégia de intervenção, fazendo uma pergunta à criança - "índios usam roupa?" - que poderia ser respondida a partir do próprio desenho. Mas, nesse movimento ela foi surpreendida pela interpelação que uma outra criança lhe fez (turno 12), e que evidenciava que a generalização por ela sugerida - índios não usam roupa - também não era a adequada, uma vez que em sua experiência a criança dispunha de informações que a contradiziam.

A ressalva feita pela criança obrigou a professora a reformular a questão colocada (turnos 14 e 16), obtendo dois tipos de resposta: - "sei lá" - através da qual a criança interrompeu a interlocução; e "ela tá ponhando alguma coisa na peneira" - em que a criança re-elaborou sua suposição inicial (ver turno 6), utilizando-se do recurso da reformulação empregado um pouco antes pela professora. Com essa re-elaboração a criança tornou aceitável a suposição, mas não modificou a estratégia de elaboração, ie., manteve uma forma de elaboração baseada em sua própria experiência. No entanto revelou ter apreendido e incorporado o questionamento da professora, respondendo a ele.

A partir dessas evidências, foi possível perceber que as crianças não estavam utilizando espontaneamente conceitos e informações que já haviam sido introduzidos. Em vista disso, nos turnos seguintes a professora modificou, em parte, a

atividade proposta, re-introduzindo o conceito de cultura, na condição de signo mediador do processo de observação, configurando o segundo momento da situação a ser analisado a seguir.

2º momento - O conceito de cultura como signo mediador

A partir dos turnos 30 e 32, a professora re-orientou a atividade de observação.

"Nessa gravura há coisas da cultura dos índios?"

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

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

No fundo o que se propôs foi uma forma específica de classificação: selecionar e agrupar os elementos da figura em uma categoria definida por um conceito abstrato. O pensamento verbal passava a direcionar a percepção da figura: a palavra

usada como meio para centrar ativamente a atenção, orientar a comparação, a abstração de determinados traços, a seleção dos elementos para compor o agrupamento proposto.

E, neste caso, a forma como a palavra cultura era determinada e utilizada pelas crianças orientava sua atenção e constituía o crivo de seleção dos elementos da figura com que respondiam à proposta classificatória.

Nesse sentido, a atividade re-orientada era mais complexa e nos permitiu levantar indicadores de como as crianças estavam elaborando um conceito teórico geral a partir de sua utilização em uma operação intelectual complexa com a classificação.

Como aponta Luria (1987), a classificação é um desenvolvimento da comparação e diferenciação e constitui, a seu ver, um dos mais produtivos métodos para penetrar na estrutura interna da palavra.

Procuramos apreender, também, se os elementos enumerados por elas, o foram por referência à imagem, à memória ou pelo sentido afetivo deixado pelas situações práticas e experiências mediadas pela palavra, ou ainda, se por uma generalização envolvendo a abstração de traços comuns entre

objetos e situações, operação utilizada em conjunto com a professora em atividades anteriores.

Para isso, buscamos as pistas desses processos na dinâmica das interlocuções: como a diretriz da atividade proposta (selecionar e agrupar elementos) pela professora ("Há coisas da cultura ...", "vamos apontar ...") marcava as respostas das crianças? Quais estratégias as crianças compartilhavam/confrontavam na tentativa de satisfazer às exigências da tarefa? Que informações e estratégias cognitivas possibilitadas pelas/nas atividades anteriores que envolveram o conceito apareciam nessa situação e como? (incorporadas, consolidadas?).

As estratégias das crianças - tentativa de análise das interlocuções produzidas.

Convocadas a participar, pela fala da professora, as crianças começaram a tentar responder à proposta feita.

A primeira intervenção (turno 33) foi feita pela mesma criança que iniciou a verbalização da observação da figura no primeiro momento desta situação. E, da mesma maneira que

naquele momento, ela se utilizou de um conceito para preencher a questão da professora - "cultura é os antepassados" - retomando um conceito que vinha sendo utilizado de forma assistemática desde o início do ano, e do qual havia referências na própria situação em curso (ver turno 26).

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

Primeiramente ela perguntou - "o que são antepassados?" (turno 34) - numa tentativa de sondar como a criança definia o conceito.

Na medida em que outra criança assumiu a questão e também a respondeu em termos conceituais (turno 35), indicando a incorporação do conceito de antepassados, a professora reformulou a pergunta. "E por que os antepassados são cultura? (turno 36) tentando verificar qual(uais) a(s) articulação(ões) que a(s) criança(s) estabelecia(m) entre os dois conceitos.

Diante da ausência de resposta ela procurou manter a interlocução (se bem que o silêncio também seja uma forma de

resposta) com nova pergunta, desta vez fazendo referência à gravura (turno 37).

Novamente na ausência de resposta, reformulou sua estratégia de mediação, estabelecendo, ela própria, a relação entre antepassados/cultura/gravura (turno 38). Ela começou fazendo uma referência a um momento anterior da situação - "gente, o que é que a gente acabou de falar sobre a rodinha de pessoas no desenho?" - apelando para a memória das crianças e destacando, ao mesmo tempo, o elemento da gravura que ela estava articulando com os conceitos de cultura e antepassados. Só depois desse recorte é que ela completou a relação estabelecida.

Nesse processo, a professora exemplificou como utilizar a gravura de modo a constituir um meio para a solução da atividade proposta. Fazendo junto com as crianças ... Ela abriu a possibilidade de tentarmos observar se/como as crianças incorporaram esse tipo de explicação (ajuda).

Nos turnos seguintes, várias crianças procuraram responder à proposta de apontar o que era cultura na ilustração, passando, basicamente, a enumerar elementos e ações ali representados ou, como fez Ric. no turno 39, incorporando e testando (ele pede explícita e diretamente à professora que confirme ou não sua generalização) a pertinência de outros

elementos - histórias -, que não apareciam na figura, mas foram associados ao que nela estava representado e ao que dela se dizia.

Diante do silêncio da professora a cada enunciação, as crianças prosseguiram (e aí está implícita a imagem que elas se faziam desse silêncio - concordância, aceitação), num jogo em que, aparentemente todos - adulto e crianças - estavam utilizando o conceito de cultura da mesma forma.

Se analisamos as respostas das crianças (história, pescar, casa, brincar, trabalhar, canoa, arco, flecha, dançar), percebemos que os elementos enumerados poderiam ser perfeitamente enquadrados na categoria cultura, o que conferia aceitabilidade a essas respostas.

Mas, essa aparente (e digo aparente porque a resposta em si não revelava, nesses casos, o processo feito pela criança para chegar até ela) homogeneidade foi rompida por Her (turno 48) que, ao excluir a dança da categoria cultura chamado a explicitar seu critério de análise apresentou o seguinte argumento: "cultura não mexe" (turno 51).

A ruptura produzida pela enunciação de Her evidenciou a elaboração do significado na forma de pseudo-

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

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

Assim, Ric (turno 52)(apoiado numa análise feita pela professora, em outro momento, sobre a relação cultura/música (palavra que pertence ao campo semântico⁹ da palavra dança) procurou apontar, de modo não explícito, para Her a "inadequação"

⁹ Na definição de LURIA, o CAMPO SEMÂNTICO de uma palavra é "o complexo de significados associativos que surgem involuntariamente durante a captação da palavra dada ..." (in "Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria", Porto Alegre, Artes Médicas, 1987, p. 35)

de sua generalização, e também, argumentar em favor de outro critério de classificação.

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

Ao argumentar com o colega a partir dessa transferência, ele nos deixou pistas acerca da interpretação que deu à expressão "não mexe" usada por Her. Ao associar dança à música e aos critérios apontados pela professora - não vê, não pega - ele acabou englobando "não mexe" à generalização - a cultura não se refere apenas a objetos "concretos", no sentido de visíveis e palpáveis ... Com isso ele questionou e ampliou as bases da generalização formulada por Her embora se mantivesse também ao nível de uma generalização por complexos.

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

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

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

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

"Você não tá lembrado que a tia disse ...". Foi do lugar institucional da professora que ele falou. Lugar que conferia a ela - professora (e por extensão, a ele - aluno que se apropriou do seu lugar/dizer) a "autoridade" de quem sabe, e por isso podia apontar o "erro", o que parecia inadequado.

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

Por outro lado, esse lugar-autoridade, ao mesmo tempo que questiona, confere aceitabilidade. Assim, por meio desse jogo de papéis e de imagens, Ric creditou a generalização e o critério ampliado propostos por ele.

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

Mas quem respondeu foi Rog, que novamente se utilizou de um conceito para responder "porque é trabalho" (turno 54), apropriando-se, também, do discurso da professora, enunciado em um outro momento da elaboração do conceito de cultura (só que essa apropriação não foi explicitamente revelada por ele, como o foi por Ric). Com a citação da fala da professora, Rog retomou o conceito de trabalho, que foi introduzido como um conceito subordinado ao conceito de cultura - cultura é trabalho - na acepção em que este último foi assumido pela professora e proposto por ela às crianças.

No processo de elaboração conceitual em curso, o conceito de trabalho só havia sido utilizado como citação de uma

definição formal, que também foi a forma assumida pela citação/reprodução feita por Rog.

Essa fala, por sua vez, passou a ser questionada por três pessoas do grupo, simultaneamente.

1. (turno 55) "Dançá não é trabalhá"

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

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

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

"Dançá num é trabalhá". Trabalho e dança são enunciados como ações que diferem em relação ao conteúdo a que se referem, e coexistem num mesmo nível de generalidade (não há uma relação de supra ou subordinação entre elas, como no caso de uma

elaboração mais abstrata do conceito de trabalho como referência à ação humana em geral).

Ao elaborar o conceito de trabalho em contraposição do conceito de dança, a criança se utilizou de operações da vida prática como referência, diferenciando sua formulação daquela sugerida no enunciado da professora, baseada em enlaces lógico-abstratos.

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

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

3. (turno 57) Volta a voz de Ric, retomando o conceito de cultura. Desta vez ele apontou diretamente, que considerava a formulação de Rog inadequada - "não, não, não é isso ...", e em seguida retomou o critério de análise do conceito de cultura que havia sido "ensinado" pela professora através da

utilização em conjunto num momento anterior: "a dança é cultura porque o homem faz".

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

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

No turno seguinte (58), Her procurou verificar junto à professora a adequação da análise feita por Ric - "é tia?" Imagens em jogo ... imagem que ele se fazia do dizer (saber) do colega, imagem que ele se fazia do dizer (saber) da professora ... Sem esperar resposta, ele utilizou o modelo de análise enunciado por Ric, aplicando-o a um outro elemento da figura: "Então a mulher pintando a outra é cultura?" A forma como estrutura o enunciado - a palavra então iniciando a frase e a

interrogação - são indicadores do percurso de apropriação do critério de análise através da tentativa/verificação de generalização.

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

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

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

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

Nesta passagem o movimento de circulação dos sentidos é evidente. As elaborações produzidas aparecem

encadeadas. O contexto de cada enunciado é composto pelas vozes dos interlocutores que aparecem diretamente na situação (- professora e colegas -), e por outras vozes por eles citadas, e assim incorporadas à interlocução - a Coordenadora do Museu, experiências cotidianas da criança em relação aos conceitos. A significação de cada enunciado é determinada por sua interação com essas outras vozes, às quais elas respondem, das quais elas discordam, nas quais buscam apoiar-se e validar seus enunciados etc. Neste aspecto, elas não podem ser explicadas em termos da psicologia individual. Além disso, a modulação dessas vozes deixa entrever o movimento dialético do processo de elaboração do sentido. O conflito, como diz Eni Orlandi, entre o que é garantido e o que tem de se garantir (Orlandi, 1987).

Assim, por exemplo, algumas crianças ao citarem os sentidos apontados pela professora do conceito de cultura ("é trabalho", "é o que o homem faz"), favorecem a estabilização desse sentido, mas ao mesmo tempo possibilitam a emergência de outros sentidos que se confrontam com o sentido citado, ou o colocam em dúvida, por articularem-no a algum outro elemento contido no enunciado (como, por exemplo, "dança não é trabalhá", num contexto em que a dança é apontada como cultura, e cultura é definida como trabalho).

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

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

3º momento - A classificação por exclusão

No turno 63, da atividade em curso, a professora introduziu uma nova modificação: "quem me diz o que não é cultura

no desenho?" Ela manteve a proposta classificatória mas propôs que, orientadas pela palavra cultura, as crianças indicassem os elementos da figura que não entravam nessa categoria, enfatizando, assim a operação de diferenciação contida na operação de classificação.

Embora esse tipo de estratégia tivesse sido usado espontaneamente por algumas crianças, em momentos anteriores desta situação (veja-se nesse sentido os turnos 49, 51 e 55, por exemplo), a proposta da professora não foi respondida de imediato, evidenciando uma característica do pensamento infantil apontada por Vygotsky: a utilização de funções psicológicas de forma irrefletida. Ou seja, a criança realiza, mas não percebe sua própria atividade intelectual.

Frente à ausência de resposta, a professora retomou a proposta, reformulando-a (turno 63) "Gente, o que é que o Ric disse? Ele não falou que cultura é tudo o que o homem faz? Então, que coisas do desenho não foram feitas pelo homem?" O eixo de sua reformulação foi a substituição da palavra "cultura" pela definição desse conceito, nos termos assumidos por ela - o que o homem faz - (e que foram reproduzidos por uma criança em momento anterior da interlocução, ao qual ela fez uma referência logo ao iniciar sua re-elaboração da proposta). Com isso, mais uma vez a professora procurou estabilizar uma determinada concepção de

cultura, tentando "controlar" os sentidos no processo de elaboração.

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

Mas, sua resposta revelava, também, que Her, apreendera a referência à forma de definir cultura, presente na reformulação da professora. Tanto assim, que ele reproduz o critério de análise proposto para argumentar a diferenciação por ele reproduzida: o homem faz a cultura, mas não faz a natureza, portanto natureza não é cultura ... E, nesse sentido, evidenciou-se, também, que a base de sua classificação não era lógica-abstrata. Ela tomou como referência um traço concreto - a identificação do agente da atividade de produção configurada nos dois conceitos - homem e Deus.

Ric (turno 66) apropriou-se da dicotomia citada por Her mas a re-elaborou, evidenciando que natureza e cultura não eram percebidas por ele como contrapostas. Ric estabeleceu

uma relação de identidade entre os dois conceitos (natureza é a mesma coisa que cultura) com base em um traço comum que se destacou para ele a partir da fala da coordenadora do Museu (e aqui essa voz foi trazida novamente, e de modo explícito para o processo de elaboração, evidenciando que a incorporação/superação dos sentidos em circulação no processo de elaboração não se produz de forma imediata, ela é processada ...) - cultura e natureza podiam ser agrupadas porque ambas precisavam ser preservadas.

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

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

Pela enumeração dos elementos, contidos no conceito de natureza, feita por Her, Ric re-elaborou o núcleo de

seu complexo. Voltou (turno 71) à generalização cultura = natureza, só que agora tomando como elo de ligação a participação do elemento natural apontado (árvore) numa produção cultural (canoa, casa). E, mais uma vez estabeleceu uma área de intersecção entre os dois conceitos, e não de exclusão.

Mantendo o critério de análise - quem produz? -, a professora propôs a Ric a distinção entre fazer e usar, como uma forma de ajuda para evidenciar as diferenças entre os dois conceitos.

Mas, a distinção proposta não foi percebida como conflitiva, pela criança uma vez que ela articulou "fazer" a "fazer a árvore" numa referência ao processo de cultivo desenvolvido e mediado pelo homem - atividade agrícola, que é cultural. Ao utilizar como base de generalização a referência à ação humana de transformação e controle dos processos naturais, ainda que de forma espontânea, Ric acabou evidenciando a contradição presente na dicotomização natureza/cultura, e a relação dialética que articula os dois conceitos na própria concepção de cultura assumida pela professora. Esta percebendo o curso do pensamento de Ric referendou-o ("grande sacada!") procurando explicitar, a seguir, o próprio processo de pensamento por ele realizado (turno 76).

É interessante destacar nessa passagem da situação como os "efeitos de sentido"⁴ foram sendo produzidos, reproduzidos e transformados no curso da interlocução, redimensionando-a. Desde a apresentação da proposta para as crianças, tanto a professora quanto aquelas que participaram "ativamente" (entre aspas porque eu não posso fazer afirmativas acerca do significado do silêncio de outras crianças ...) da interlocução, elaboraram e re-elaboraram suas colocações alterando, nesse jogo de vozes, o curso de seus próprios argumentos e o curso da própria atividade, transformando-os ... Na interlocução, a elaboração conceitual mostra-se flexível e dinâmica, rompendo com os enquadramentos lógicos das análises exclusivamente cognitivas.

É interessante destacar também como os dois conceitos foram apreendidos e articulados entre si de modos diferentes pelas duas crianças.

Her conseguiu diferenciá-los através da abstração de um traço comum, destacado pela professora - cultura é o que o

⁴ De acordo com E. Orlandi, a Análise do Discurso ao descentralizar o conceito de informação, em favor do de interação e de confronto de interlocutores no próprio ato da linguagem, pensa o sentido em sua pluralidade. "No processo que é a interlocução, (...) os sentidos se recolocam a cada momento de forma múltipla e fragmentária". Assim, a AD mantém a noção de sentido literal em relação a outros sentidos que seriam os efeitos de sentido, e que se constituiriam no uso da linguagem. Ela define sim, o sentido dominante como um sentido que se institucionaliza como produto da história (e como tal é ele próprio um efeito de sentido) e os efeitos de sentido como sentidos possíveis, mas não pensados a partir de um centro do qual partiriam (ORLANDI, E. "A Linguagem e seu Funcionamento, São Paulo, Pontes, 1987, pp. 144/146).

homem faz -, elaborando os conceitos com base em enlaces situacionais.

Embora esse mesmo traço tivesse sido utilizado por Ric, no turno 57 desta mesma situação, em relação à palavra cultura - "a dança é cultura porque o homem faz" -, diante da emergência simultânea dos conceitos de natureza e cultura, nos enunciados de Her, ele deixou de lado aquele critério de análise, passando a estabelecer elos de ligação entre eles. Essa reorientação no curso de suas elaborações foi marcada inicialmente pela intermediação de um outro conceito - preservação - e depois re-elaborada com base em enlaces situacionais.

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

Esse movimento da situação, reafirma uma observação já destacada anteriormente, em relação à escolha e utilização das estratégias de elaboração pelas crianças. O processo de escolha e o uso das estratégias não se relaciona

apenas às características do desenvolvimento, mas sobretudo ao tipo de situação e de interpelação produzidas na relação de interlocução, pelos sentidos em circulação ...

Um outro ponto, ainda, a destacar é o fato de que, apesar de diferentes, as duas formas de elaboração são aceitáveis e são utilizadas em várias instâncias discursivas, na medida em que fazem parte do universo de elaborações sistematizadas dos conceitos de cultura e de natureza. Ou seja, a relação dicotômica entre natureza e cultura e a intersecção dialética entre elas, fazem parte de "formações discursivas" ⁵ distintas, e essa é sua diferença fundamental.

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

Focalizada na interação, no confronto dos interlocutores no próprio ato da linguagem, a elaboração conceitual emerge como pluralidade, como processo de produção de

⁵ Este é um conceito elaborado e utilizado pela análise do Discurso e é assim definido: "A formação discursiva se constitui na remissão que podemos fazer de todo texto a uma formação ideológica, de tal forma que seu sentido (do texto) se define por essa relação. Isso quer dizer que dependendo da inserção do texto em uma ou outra formação discursiva, pode-se observar uma variação de sentido, pois há diferenças nas relações distintas que cada formação discursiva mantém com a formação ideológica. Desse modo a formação discursiva determina o que pode e o que deve ser dito a partir de uma certa região da formação social, a partir de um certo contexto sócio-histórico". (ORLANDI, E.P. in "A Linguagem e seu Funcionamento", Campinas, Pontes, 1987, p. 73).

"efeitos de sentido" que vão sendo produzidos, reproduzidos, questionados, redimensionados, impostos, recusados no curso da interlocução, transformando-a, levando-nos a concluir com Adorno que "só pode ser definido o conceito que não tem história".

BUSCANDO PISTAS DA ELABORAÇÃO INTERNA DO CONCEITO: A ATIVIDADE INTRA-MENTAL

"Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (inter-psicológico), e, depois no interior da criança (intra-psicológico)."

Vygotsky - A Função Social da Mente.

"O signo exterior, incapaz de penetrar no contexto dos signos interiores, isto é, incapaz de ser compreendido e experimentado, cessa de ser um signo, transforma-se em coisa física."

Bakhtin - Marxismo e Filosofia da Linguagem.

A reconstituição e análise das situações de elaboração coletiva do conceito de cultura nos possibilitaram explicitar, nas formas como as palavras foram utilizadas, moduladas e redimensionadas pelas crianças no jogo das enunciações, as marcas das condições de produção e de negociação na constituição do(s) sentido(s).

Elas evidenciaram que, embora a estrutura semântica e sistêmica das palavras seja marcada pelo processo de desenvolvimento e envolva também a aprendizagem, não são esses dois processos, em si mesmos, seus determinantes. As condições sócio-históricas, em que desenvolvimento e aprendizagem ocorrem, são constitutivas dos sentidos elaborados pela criança.

A partir daí, uma nova etapa da investigação se colocava: como cada criança envolvida no processo estava elaborando o conceito de cultura?

Da mesma forma como vínhamos destacando a exterioridade constitutiva da elaboração conceitual, nos interessava apreender pistas da elaboração interna: da internalização das funções psicológicas e da atividade organizadora do sujeito nesse processo.

A Atividade Proposta

Com base no conceito de internalização¹ elaborado por Vygotsky e nas pistas, por ele traçadas, sobre os movimentos em que esse processo se desenvolve - atividade inter-

¹ Ver Capítulo I.

psicológica/atividade intra-psicológica, apropriação/objetivação - procuramos possibilitar às crianças momentos individuais de objetivação do conceito de cultura, pela escrita e pelo desenho, tomando essas enunciações como indicativas de sua elaboração interna.

Entre as atividades desenvolvidas nessa direção, destacamos para análise a seguinte situação, que foi realizada por 25 crianças.

A professora entregou para cada criança uma folha em branco, dividida ao meio e pediu que numa das metades escrevessem "cultura" e na outra "não cultura". Em seguida, propôs que desenhassem na primeira metade tudo o que elas considerassem como sendo cultura. Na outra metade o procedimento era o mesmo, só que o critério classificatório era orientado pela expressão "não cultura".

Feitos os desenhos, cada criança justificou por escrito, a inclusão de no mínimo três dos elementos classificados por ela em cada um dos grupos.

Com esta atividade, possibilitamos a retomada, no trabalho individual (atividade intra-pessoal), de operações intelectuais tais como: a utilização do conceito em operações de

análise e de classificação, a determinação de sua abrangência através da inclusão e exclusão de elementos em relação à categoria configurada pelo conceito e a explicitação do critério de seleção utilizado na operação de justificar, que haviam sido oportunizadas anteriormente às crianças, em momentos de elaboração coletiva mediada pela professora (atividade interpessoal). Neste sentido a atividade proposta ancorava-se num processo de apropriação das operações intelectuais envolvidas², que nos permitiu traçar a utilização (ou não) dessas operações pela criança, bem como o modo como a operação foi utilizada, em cada caso.

Apesar de retomarmos atividades desenvolvidas anteriormente, procuramos incluir algumas condições de realização que excediam em complexidade aquelas experiências anteriores, de modo a possibilitar a observação da emergência e dos rudimentos de algumas operações, como por exemplo as relações de inclusão e exclusão. Essas relações que haviam sido propostas em separado, foram nesta situação apresentadas simultaneamente, abrindo a possibilidade de apreendermos como cada criança operava com elas e se as percebia como relações intercomplementares de uma única e mesma operação - a classificação.

² O conceito de apropriação elaborado por LEONTIEV refere-se à re-construção ativa, pelo indivíduo, de funções psicológicas historicamente desenvolvidas através de sua participação em atividades culturalmente organizadas e mediadas por seus parceiros sociais (Newman, Cole e Griffin, 1989).

Também nesta atividade, o espaço de abrangência de aplicação do conceito ao real foi definido pela própria criança, na medida em que, ao propormos a análise, não pré-estabelecemos uma situação (como por exemplo, o desenho na atividade analisada no capítulo anterior), não fornecemos nenhum material de suporte (como na atividade de colagem) e também não fizemos referência a nenhum tipo de situação vivenciada coletivamente (como a referência ao Museu na primeira atividade de determinação do conceito).

Mantivemos ainda, uma outra condição, apontada por Vygotsky e Bakhtin, como fundamental na elaboração conceitual - a compreensão ativa do conceito a partir de sua utilização em situações concretas.

Segundo Vygotsky, uma das maiores dificuldades enfrentadas no processo de elaboração conceitual é a capacidade de defini-los.

"O adolescente formará e utilizará um conceito com muita propriedade numa situação concreta, mas achará estranhamente difícil expressar esse conceito em palavras, e a definição verbal será, na maioria dos casos, muito mais limitada do que seria de esperar a partir do modo como utilizou o conceito. A mesma discrepância também ocorre no pensamento dos

adultos, mesmo em níveis muito avançados. Isso confirma o pressuposto de que os conceitos evoluem de forma diferente da elaboração deliberada e consciente da experiência em termos lógicos. A análise da realidade com a ajuda do conceito precede a análise dos próprios conceitos" (Vygotsky, 1987:69).

Assim, na atividade proposta, não solicitamos a "definição verbal" do conceito. Inicialmente, procuramos apreender a elaboração de cada criança através da análise da realidade feita com a ajuda do conceito, análise que foi objetivada por elas no desenho, configurando como "resposta" a enumeração de objetos e/ou situações a que o conceito se aplicava em um determinado contexto. Em seguida, procuramos possibilitar a explicitação da elaboração do próprio conceito, através da solicitação de que cada criança justificasse por escrito a classificação feita, o que configurou como "resposta" o conjunto dos traços (critérios de análise) por elas destacados para selecionar os elementos enumerados.

No primeiro momento da atividade, a criança, centrada na operação de classificação, selecionou elementos da realidade e os agrupou numa categoria definida por uma palavra - cultura.

Para justificar as próprias escolhas, a criança foi deslocada da operação classificatória em si, para a análise da classificação feita, o que implicou numa certa reflexão sobre a atividade por ela desenvolvida.

Desenhos e justificativas configuravam, então, uma definição descritiva do conceito⁹, que nos permitiu responder a questões tais como: - que elementos cada criança incluiu e excluiu da categoria "cultura"? Como cada criança argumentou sua classificação? De que critério classificatório se utilizou?

Mas, se desenhos e justificativas não constituíam uma enumeração arbitrária de coisas do mundo, por materializarem um modo de organizar o que se viu, vivenciou e ouviu em torno do conceito de cultura, configurando um momento do processo de elaboração conceitual em curso, também objetivavam a construção de uma relação de interlocução, possibilitando apreender a presença/o dizer do outro através das relações elaboradas pelo sujeito.

⁹ "A definição descritiva se caracteriza pelo fato de enumerar objetos ou descrever suas características como forma de agrupá-los sob a rubrica a que os refere" (Orlandi, 1989:120).

A Perspectiva de Análise

Concluída a atividade, tínhamos em mãos um material rico e heterogêneo, sob diversos aspectos.

Para resumir o conjunto das respostas elaboradas pelas crianças, dando uma visão panorâmica dos rumos tomados por elas, procedemos a um levantamento temático dos desenhos e justificativas.

a) O que as crianças desenharam (ou a que situações da realidade as crianças aplicaram o conceito).

A maioria das crianças (22) enumerou objetos para responder à proposta feita. Os elementos enumerados, ordenados segundo a frequência de ocorrência foram os seguintes:

CULTURA - casa (14); carro (8); vaso (7); homem (4); arco e flecha (4); máscara (3); bule (3); chaleira (3); árvore (3); semáforo (2); fogão (2); ônibus (2); bolsa (2); copo (2); edifício (2); avião (2); helicóptero (1); tanque de guerra (1); revólver (1); peruca (1); mochila (1); filtro (1); flor (1); antena (1); lápis (1); borracha (1);

bicicleta (1); bola (1); caixa (1); portão (1);
lousa (1); igreja (1); cerca (1); passarinho (1).

NÃO CULTURA - árvore (15); lago (5); passarinho
(5); flor (4); borboleta (3); montanha (3);
estrelas (3); peixe (3); chuva (3); homem (2); sol
(2); cachorro (2); pato (2); gato (2); mar (2);
água (2); areia (1); lua (1); cisne (1); gaivota
(1); formiga (1); fruta (1); cobra (1); jacaré
(1).

Dentre as 22 crianças, duas enumeraram ações como
parte da cultura, escrevendo sobre o desenho o nome da ação -
cantar, brincar, estudar e trabalhar.

3 das 25 crianças desenharam uma situação para
responder à proposta. Um homem construindo a casa, um índio
matando um passarinho, um homem carpindo e um homem no telhado de
uma casa (cultura).

E, como não sendo cultura, um menino matando um
passarinho, duas mulheres brigando, dois homens brigando e um
vidro de janela quebrado.

Apenas 4 elementos apareceram simultaneamente nos 2 grupos: árvore (3-15); flor (1-4); passarinho (1-5) e homem (4-2)⁴

b) Como as crianças justificaram a classificação feita (que critério de análise explicitaram).

Ao justificarem a escolha feita, a maioria das crianças (19) reproduziu o critério explicitado pela professora: "é cultura porque foi o homem que fez", ou foi feito pelo homem, ou no caso da exclusão, "porque não foi o homem que fez" (16) ou "foi feito pela natureza" (7).

Duas crianças justificaram a escolha dos elementos recorrendo ao conceito de trabalho ("isso é cultura porque é trabalho"), uma fez referência ao conceito de preservação e outras duas retomaram critérios apontados nas primeiras elaborações logo após a visita ao museu - "o que não cai" e "o que não pode tocar".

Este levantamento temático, ao mesmo tempo que nos permitiu um contato com o conjunto das respostas sugeriu uma certa adequação da utilização do conceito na análise da realidade e a incorporação do critério de análise utilizado em conjunto com

⁴ Os números entre parênteses indicam a frequência de incidência do elemento em cada um dos sub-grupos. O 1º número refere-se à inclusão e o 2º à não inclusão na categoria cultura.

a professora. No entanto, ele nada nos dizia acerca do processo, através do qual cada criança chegou às respostas, criando a ilusão de um efeito homogeneizador da aprendizagem sobre a elaboração conceitual.

Embora Vygotsky enfatizasse na análise do processo de conceitualização a diversidade e as possibilidades das elaborações individuais, foi nas reflexões de Bakhtin, a respeito da explicitação da atividade mental e da apreensão da enunciação do outro que encontramos elementos para tentar traçar os percursos da internalização.

Segundo Bakhtin, embora a atividade mental não seja visível, nem possa ser percebida diretamente, ela é compreensível. "... durante o processo de auto-observação, a atividade mental é recolocada no contexto de outros signos compreensíveis. O signo deve ser esclarecido por outros signos" (Bakhtin, 1986:61).

Vista dessa perspectiva, a análise comportava, então, um duplo movimento de leitura. Como pesquisadoras nos colocamos como leitoras dos enunciados produzidos pelas crianças, levantando marcas das possíveis leituras, feitas por elas, dos sentidos do conceito de cultura e das estratégias de elaboração em circulação nas atividades anteriormente partilhadas. Como cada

criança ouviu e se posicionou frente a esses sentidos e estratégias expressos pelos dizeres dos outros, nas condições reais das relações de ensino vivenciadas?

Por envolver esse duplo movimento de leitura, esse tipo de análise requereu que se tomasse alguns cuidados.

Em primeiro lugar, apontou-se a necessidade de tomar cada enunciado como um todo, entender sua lógica, mesmo que não fosse racional e frequentemente comportasse elementos contraditórios, ambíguos, procurando situar em que contexto cada elemento apareceu e que articulações foram estabelecidas entre os elementos em jogo nesse contexto.

Mas, apesar de exigir que fosse considerada como um todo, a enunciação não constitui um universo fechado em si mesmo. Como nos aponta Bakhtin, "... justamente para estudar as formas dessas unidades, convém não separá-las do curso histórico das enunciações. Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação como o meio extra-verbal e verbal (isto é, as outras enunciações)" (Bakhtin, op. cit.: 146).

Assim, todas as tentativas de análise das elaborações das crianças, levaram em conta o fato de que essas enunciações haviam sido produzidas numa relação específica - a relação de ensino - em que seus autores ocupavam um lugar determinado - o de alunos - frente à professora, que foi quem estabeleceu a atividade.

Como alerta Bakhtin, "... há diferenças essenciais entre a recepção ativa da enunciação de outrem e sua transmissão no interior de um contexto. É conveniente levar isso em conta. Toda transmissão, particularmente sob forma escrita, tem seu fim específico ... Além disso, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa - a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso" (Bakhtin, op. cit.:125).

Mas além da questão do contexto, que, como aponta Wertsch, não é particularmente nova, ficava ainda a questão de como trabalhar de modo objetivo nesse duplo movimento de leitura.

Segundo Bakhtin, ao nos posicionarmos frente aos enunciados do outro, podemos privilegiar uma análise do plano temático - do objeto do discurso - perdendo de vista o próprio

"falante", ie, seu modo de falar e seu posicionamento frente aos dizeres alheios em circulação.

Neste tipo de análise, o sentido é decomposto apenas em elementos objetivos. A análise "permanece surda e indiferente a tudo o que não tenha significação temática" (Bakhtin, op. cit.:161). O discurso analisado é despersonalizado. "A personalidade do falante só existe enquanto ocupa uma posição semântica determinada" - cognitiva, neste caso (Bakhtin, op. cit.:164). Tal tipo de análise, comenta Bakhtin, "só pode desenvolver-se de maneira razoavelmente ampla e substancial num contexto enunciador suficientemente racional e dogmático" (Bakhtin, op. cit.: 161).

Este tipo de procedimento analisado criticamente por Bakhtin, é o procedimento de análise habitual na Psicologia, sendo privilegiado, em função dos princípios teórico-metodológicos de que a Psicologia costuma partir, e que separam a atividade cognitiva da atividade discursiva, desembocando no esforço por situar os dizeres das crianças em esquemas lógico-abstratos.

Para reencontrar o falante e seu próprio processo de elaboração, nos diz Bakhtin, é preciso "ouvir" o discurso do outro de forma diferente, é preciso analisar os modos do discurso

e as marcas impressas pela palavra do outro na própria enunciação da pessoa que fala.

Segundo Bakhtin, o exame da palavra do outro é um dos temas mais essenciais da fala humana, uma vez que "(...) na composição de quase todos os enunciados do homem social (...) existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas dos outros, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo. Desta forma o enunciado é um organismo muito mais complexo e dinâmico do que parece, se não se considerar apenas sua orientação objetual e sua expressividade unívoca direta" (Bakhtin, 1988:153).

Ao ser introduzida no contexto do discurso que a enquadra, por maior que seja a precisão com que é transmitida, a palavra alheia sempre se transforma. Entre ela e o discurso que a enquadra estabelece-se "uma amálgama química no plano do sentido e da expressão. "... Por isso, ao se estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem, não se pode separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos do seu enquadramento contextual (dialógico): um se relaciona indissoluvelmente ao outro. Assim, como na formação, também o enquadramento do discurso de outrem (...) exprime um ato único da

relação dialógica com este discurso, o qual determina o caráter de transmissão e todas as transformações de acento e sentido que ocorrem nele no decorrer desta transmissão" (Bakhtin, op.cit.: 140).

Essa presença da palavra do outro no próprio discurso do falante é marcada e transmitida por procedimentos formais do discurso.

Bakhtin aponta dois mecanismos através dos quais mais de uma voz ou de uma perspectiva ideológica podem ser refletidas ou serem indexadas num único enunciado, produzindo uma "significação" cuja interpretação não pode estar baseada em uma ou outra separadamente, mas na articulação de ambas.

O primeiro desses mecanismos é o discurso citado.

"O discurso citado é o discurso no discurso" (Bakhtin, 1986:144). Ele é visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, independente na origem, dotada de uma construção completa, e que é integrada a sua enunciação através de regras sintáticas, estilísticas e composicionais estáveis da própria língua, mantendo, ainda que de forma rudimentar a sua autonomia de origem.

Através do discurso citado manifesta-se uma relação ativa de uma enunciação a outra. O discurso citado indica a apreensão do discurso do outro pelo falante através de duas operações: a réplica interior e o comentário efetivo, - que se exprimem e se objetivam no contexto de transmissão que engloba o discurso citado.

Nesse processo de apreensão, o discurso citado e o contexto de transmissão unem-se por relações dinâmicas, complexas e tensas.

Essas relações, segundo Bakhtin, podem visar à conservação da integridade do discurso do outro, podem diluir o discurso citado, permitindo ao falante infiltrar suas réplicas e comentários no discurso do outro, ou podem fortalecer, a tal ponto, o discurso do outro, que o contexto de transmissão é que começa a se dissolver.

Como as regras, através das quais a enunciação do outro é integrada à enunciação do falante, são sociais (associadas às estruturas gramaticais da língua), o discurso citado constitui, então, um documento objetivo das tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso do outro.

Na vida cotidiana os meios de introduzir o dizer do outro, formá-lo e destacá-lo são variadas em função do fato de que "para a fala cotidiana o sujeito que fala e sua palavra são objeto de transmissão prática interessada" (Bakhtin, 1988:140).

Já nos processos de "formação ideológica" (que é onde se enquadram as relações de ensino), as formas de enquadramentos apreciativos e da reconsideração e re-orientação da palavra alheia têm outro sentido, uma vez que o objetivo da assimilação da palavra alheia é outro.

"... a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informação, indicações, regras, modelos, etc. ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento ..." (Bakhtin, op.cit.:142).

O segundo mecanismo apontado por Bakhtin é a "construção híbrida", que permite a modulação das vozes.

Segundo Bakhtin, "... o que chamamos de construção híbrida é um enunciado que pertence, por suas marcas gramaticais e de composição, a um locutor único, mas dentro do qual, de fato, estão misturados (fundidos) dois enunciados, duas maneiras de falar, dois estilos, duas linguagens, dois sistemas semânticos e

axiológicos. Em outras palavras, não há uma fronteira formal - composicional e sintática - entre esses enunciados, estilos, linguagens e sistemas de crenças; a separação dessas vozes e das linguagens se dá dentro dos limites de um mesmo todo sintático, freqüentemente no limite de uma simples frase. É freqüente que uma mesma e única palavra pertença simultaneamente a duas linguagens, dois sistemas de crença que se entrecruzam numa construção híbrida - e, conseqüentemente, a palavra tem duas significações contraditórias, dois acentos" (Bakhtin, apud Wertsch, 1985:163).

A hibridização é "o re-encontro na arena (de um único) enunciado de duas consciências lingüísticas separadas por uma época, por uma diferença social (ou por ambas) ..." (Bakhtin, 1988:156).

Esta perspectiva dialógica assumida por Bakhtin, nos possibilitava falar dos enunciados e falar com os enunciados, aproximando-nos do sujeito falante e de seu universo ideológico no processo de elaboração/apropriação/objetivação da/pela palavra do outro: "a tomada de consciência de uma linguagem por uma outra" (Bakhtin, 1988:157. Os grifos são meus).

Direcionamos a escuta, o olhar e a análise para a diversidade dos modos de dizer, buscando traçar os diálogos

tecidos entre/com as "palavras alheias", as "palavras próprias-alheias" e as palavras próprias ...

Este foi o critério para recorte dos discursos.

Da elaboração coletiva à elaboração individual - a multiplicidade de sentidos e estratégias.

A Análise detida do material foi revelando, basicamente, três modos de relação entre a palavra alheia e o sujeito falante, que estabeleciam distinções profundas na sua elaboração e no seu enquadramento: o assentimento, os entrelaçamentos e o questionamento. Dentro de cada um desses grupos a relação que os definia aparecia vivenciada com intensidades e nuances diversas, produzindo sentidos e estratégias de elaboração múltiplos.

Espero explicitar melhor na análise que se segue as idéias aqui levantadas.

O Assentimento

"O semáforo é uma cultura porque ele foi feito pelo homem" (Jef).

"A casa é uma cultura porque foi o homem que fez" (Eli).

As enunciações transcritas acima são representativas das enunciações de um conjunto de oito crianças. Como Jef e Eli, elas utilizam em seus próprios enunciados, o discurso da professora na sua integridade, como um bloco, sem explicitar entonações próprias ou marcas de individualização. O dizer da professora é o dizer dominante nessas elaborações. Seus autores não citam outros dizeres, não chamam, não articulam outras vozes à sua justificativa.

Essas duas características - dominância e conservação da integridade do dizer da professora no contexto de transmissão - são significativas. Elas constituem marcas que nos permitem ir além do apontar "O QUÊ" do discurso da professora foi apreendido, avançado em direção ao "COMO" o discurso da professora foi ouvido.

Como nos diz Bakhtin, a apreensão ativa da enunciação do outro e sua transmissão são produzidas sempre no interior de um contexto e têm um fim específico, que se realiza no jogo das inter-relações sociais dos indivíduos nesse contexto (Bakhtin, 1986).

No caso que estamos analisando, o contexto é a escola, e dentro dela as relações de ensino. Os fins de apreensão/transmissão dos dizeres elaborados coletivamente em torno do conceito de cultura são fins "pedagógicos": a atividade em que estão inscritos não só foi proposta pela professora, como fazia parte de um processo deliberadamente instaurado por ela, tendo como objetivo a apropriação/elaboração - "aprendizagem" - do conceito na escola.

Neste contexto, as crianças e a professora ocupam posições assimétricas. A professora é uma "autoridade" na relação de ensino, ainda que neste caso, ela rompesse deliberadamente com as características "tradicionais"⁵ dessa relação.

As condições de produção - finalidade da apreensão do dizer do outro e lugares sociais ocupados pelo falante e pelo dizer apreendido - exercem uma influência (inibidora ou estimuladora) sobre as relações dinâmicas que se processam entre

⁵ Tradicional - o termo foi usado como referência à estrutura relacional da pedagogia tradicional.

o discurso do outro (discurso citado) e o discurso que o transmite (contexto de transmissão).

"Quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão suas fronteiras, e menos acessível será ela à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário" (Bakhtin, 1986:153).

No momento da objetivação do processo de apropriação dos dizeres em circulação na sala de aula acerca do conceito de cultura, oito crianças privilegiam o dizer da professora valendo-se de um estilo "linear, impessoal e monumental" (Bakhtin, 1986) para transmiti-lo.

Seus dizeres não revelam discussão, questões, dúvidas ... Sugerem assentimento ... Enunciados monotônicos. Neles não aparecem, explicitamente, comentários, confrontos de pontos de vista. Não aparecem marcas da individualidade de cada uma. Não é como Jef, Eli, Aqu, Rub, ... que elas se colocam frente a um momento de elaboração conceitual, e sim como "alunos" frente a uma "pergunta escolar". A voz que elas assumem no enunciado é uma "voz escolar": ao mesmo tempo voz da professora e voz do aluno, alternando-se em ecos.

O dizer da professora ocupando uma posição semântica determinada, representa o saber escolar. A posição institucional de onde as crianças ouvem o que a professora diz e as imagens que elas se fazem desse dizer, o reafirmam como saber escolar e situam o dizer do "aluno", neste contexto como um não saber.

O sentido não está na palavra, não existe em si mesmo. Ele é o efeito da interlocução, nos dizem Bakhtin e Pêcheux. O sentido é constituído pelos interlocutores, pela situação, pelo contexto, pelas imagens que os interlocutores se fazem, pela forma como eles representam a situação e se representam na situação (Bakhtin, 1986; Pêcheux, 1969).

Ouvindo, apreendido dessa perspectiva marcadamente institucional, o dizer da professora produz um efeito inibitório sobre a transmissão da elaboração conceitual dessas crianças. O que elas marcam nas suas enunciações é o lugar por elas assumido na interlocução.

Em algumas dessas elaborações este efeito inibidor está materializado, revelando a tensão entre diferentes pontos de vista verbais.

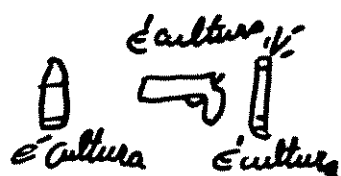
é o caso de Ale.

Ele apresenta os seguintes desenhos:

Cultura é alguma coisa que homem faz



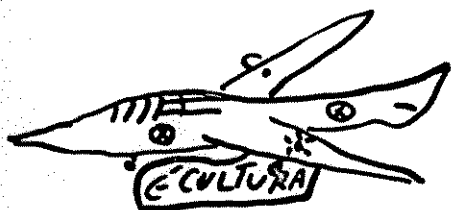
É cultura



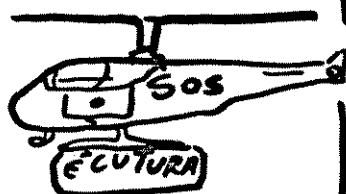
É cultura

É cultura

É cultura



É CULTURA



É CULTURA

Cultura é uma coisa e não podemos mexer



Não é cultura



Não é cultura



Não é cultura

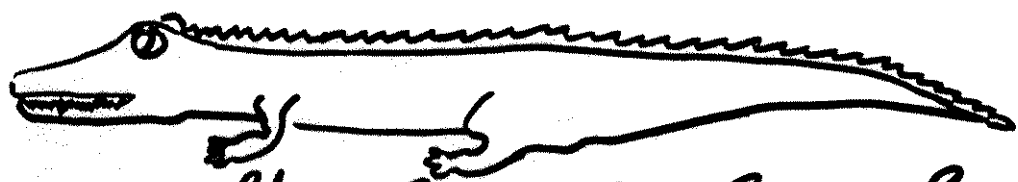


Não é cultura

... e as seguintes justificativas para os elementos desenhados.

1ª  É cultura porque foi o homem que fez
tanque de guerra e cultura porque foi o
homem que fez.

2ª  É cultura porque o homem fez.



Não é cultura porque não foi o homem que
fez.  Não é cultura porque não foi o homem
que fez.

Há toda uma coerência entre desenhos e dizeres.

A voz da professora neles ecoa de começo e fim ...

Mas, na parte superior da folha onde foram feitos
os desenhos, logo acima da proposta da professora, Ale escreve,
lado a lado duas frases:

"Cultura é alguma coisa que o homem faz"

"Cultura é uma coisa e não podemos mexer"

Duas citações:

- a primeira é o dizer da professora, utilizado por ele ao longo de toda a atividade ("cultura é tudo aquilo que é feito pelo homem")

- a segunda é a elaboração do conceito de cultura por alguns de seus colegas logo após a visita ao museu ("cultura é coisa que não pode por a mão").

As duas vozes foram citadas de forma integral. Mas há uma diferença significativa entre elas. A primeira voz foi utilizada, enquanto a segunda foi apenas apontada, mencionada.

Ao jogar com a menção dessa outra voz. Ale, a um só tempo, num mesmo movimento, revela e oculta a presença de um outro critério no seu processo de elaboração, e através desse critério, sua própria presença como elaborador/enunciador do conceito.

Revela porque sugere-lhes a presença.

Oculta porque não vai além desse sugerir ...

E, nesse percurso, acaba submetendo essa outra voz - não reconhecida como autoridade - e seu próprio processo de

elaboração, ao lugar por ele assumido na interlocução: o de aluno.

"A enunciação é a simultaneidade daquilo que é dito de fato e daquilo que é assumido (pressuposto, subentendido) mas não é dito" (Clak e Holquist, apud Smolka, 1991).

Os Entrelaçamentos

Mas, não é só do lugar de aluno, tal qual ainda inscrito no imaginário de nossa formação social, que as crianças apreendem e objetivam o conceito de cultura.

Na dinâmica da interlocução elas também "se constituem como ouvintes e se constroem como autores ..."
(Orlandi, 1987).

Nesse movimento, os sentidos e as estratégias compartilhadas aparecem re-elaborados das mais diversas formas nos enunciados individuais.

A casa é uma cultura porque o homem fez
 Carre é uma cultura porque o homem fez
 A flor é uma cultura porque a flor
 só fica no vaso.

De repente a homogeneidade é rompida. Revela-se a presença de uma outra voz (que não a da professora, e que em atividades anteriores, problematizara a relação cultura/natureza, evidenciando a interseção e não a exclusão entre os dois conceitos. Essa voz, incorporada ao enunciado re-significa o dizer da professora. Ela marca também a utilização da operação de análise a partir de um outro critério: é o uso que se faz da flor e/ou a forma como é produzida que confere(m) a ela a condição de cultura? - "porque a flor só fica no vaso".

O comentário revelou, ainda, um outro tipo de relação que se estabeleceu entre o dizer do outro e a objetivação desse dizer pela criança, em seu próprio discurso. O discurso do outro não é citado na sua integridade, como uma estrutura compacta e fechada. As palavras alheias estão entrelaçadas com o

discurso da criança, e nele diluídas. O discurso que transmite o dizer do outro como aponta Bakhtin, é individualizado, não apenas em termos do sentido objetivo que foi apreendido, mas também em termos das particularidades linguísticas de sua realização verbal.

"A flor é uma cultura porque a flor só fica no vaso".

Embora seja possível traçar o percurso feito por Ros, referindo seu dizer à história da elaboração coletiva do conceito, a forma como ela realiza verbalmente sua justificativa traz as marcas do movimento intra-discursivo: não estamos diante de uma elaboração linear, onde todas as relações estabelecidas pela criança, na análise, são apresentadas a seus leitores. Essas omissões, que contribuem para a opacidade de seu enunciado, são também as marcas de sua própria voz. Elas nos permitem uma aproximação do processo de elaboração conceitual na perspectiva do enunciador.

Na busca de compreensão, de apropriação ativa do dizer do outro, este é aproximado das palavras interiores, dos conceitos já internalizados e consolidados ou em processo de elaboração, conceitos espontâneos ou não. A relação entre o discurso apreendido do exterior e as palavras interiores instaura

um espaço de discussão, que permeia os dizeres de cada criança e a apropriação que cada uma faz dos dizeres dos outros.

"A palavra vai à palavra" (Bakhtin, 1986).

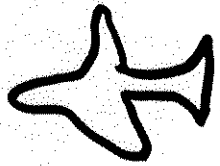
"... as palavras alheias se re-elaboram dialogicamente em palavras próprias alheias" (Bakhtin, 1985).

Nesse movimento, o que o outro diz não é assimilado independentemente do grau de sua persuasão interior. Não é tudo o que o outro diz que faz sentido.

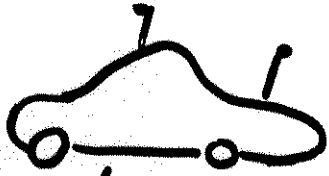
As palavras alheias são recortadas. Destacam-se aspectos, nuances naquilo que elas pretendiam dizer. O dizer do outro é parcialmente assumido.

Cultura/finalidade

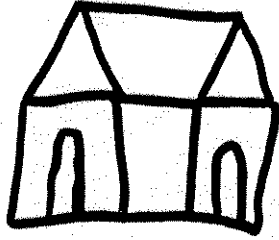
Cultura



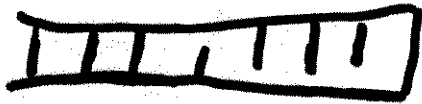
A avião é cultura porque foi
o homem quem fez



A polícia é cultura porque
o homem que fez



A casa é cultura porque
o homem que fez para
morar



A cerca é cultura para cerca

e pasto é porque foi o homem que fez

Dan começa, como Ros, citando as palavras da professora na sua integridade.

A partir da terceira justificativa, ele destaca um aspecto do critério de análise explicitado e utilizado com/pela professora: a finalidade .

Primeiramente ele mantém a citação que vinha fazendo e acrescenta a ela a finalidade, o objetivo da ação humana configurada no elemento apontado por ele como cultural - "*o homem fez para morar*".

Na quarta justificativa, a finalidade do elemento apontado foi assumida como critério classificatório - "*é cultura para cercar o pasto*". O critério de análise mais generalizante - feito pelo homem - foi acrescentado à finalidade - "*e porque foi o homem que fez*", escreve a criança.

Através dos destaques que foi fazendo na palavra alheia Dan a foi elaborando. Sua atividade organizadora aparece nas transformações que ele efetuou no critério de análise proposto pela professora: Dan destacou um aspecto daquele critério , diferenciando-o da totalidade em que estava inserido, configurando e utilizando, então dois critérios - ser feito pelo homem e ser feito para algum fim.

A enunciação de San revela um outro percurso na busca de sentido do dizer do outro.

A 1 pirua - é cultura porque é para a gente trabalhar.

2 vase - é cultura porque é para enfiitar a casa.

3. chabua - é para a gente fazer cafe.

Como Dan, ela analisa o dizer da professora à luz das noções de finalidade e utilidade. O feito por quem foi re-elaborado em termos de feito para quê e para quem. Mas, diferentemente de Dan emprega o critério re-elaborado, em todas as suas justificativas e não faz nenhuma referência explícita ao dizer da professora, diluindo-a em seu próprio discurso. A condição de ser feito pelo homem está implicada no seu significado como utilitário - para o homem.

Cultura/trabalho

Esse mesmo processo de diluição do dizer da professora no dizer do aluno aparece no enunciado de Car.

A máscara a gente pega o papel dobra, desenha os olhos o nariz e a boca e corta e pega o elástico e amarra nos lados isto é cultura porque a gente faz

Car também re-elabora o critério proposto pela professora. Mas o faz articulando-o ao próprio processo de produção de um objeto, a partir de uma situação vivida (por ela) numa aula de Educação Artística.

Através da descrição metodológica^o da produção da máscara, ela destaca elementos que aproximam o critério de análise, proposto pela professora, do conceito de trabalho.

"A máscara a gente pega o papel, dobra, desenha os olhos, o nariz e a boca, corta e pega o elástico e amarra nos lados isto é cultura porque a gente faz".

^o Descrição metodológica - descrição usada para explicitar procedimentos operacionais (in Orlandi, E. - *vozes e Contrastes*", São Paulo, Cortez, 1989, p. 120).

O fazer humano é objetivado num processo que transforma o papel em máscara. Esse processo envolve habilidades especificamente humanas - dobrar, cortar, desenhar, amarrar, etc. - e a utilização de instrumentos - lápis, tesoura. Dele resulta um objeto que tem significado - é uma máscara. Mais do que um produto, ele é "uma obra" (Lefebvre, 1982).

Car recupera experiências vividas - as situações de elaboração coletiva do conceito, o critério de análise proposto pela professora e a produção do objeto - e as re-elabora, combinando-as entre si. Sua análise emerge, então, de experiências anteriores próprias ou alheias, mediadas pelo outro. Mas a articulação que ela faz desses elementos não é uma mera repetição de coisas vistas, ouvidas e vividas. Ela organiza as relações de interlocução, imprimindo a elas marcas de sua autoria naquilo que destaca da/na totalidade complexa dessas experiências, na forma como as re-elabora dialogicamente e no modo como volta a associá-las. "A palavra do outro se re-elabora dialogicamente como palavra própria alheia" (Bakhtin).

A descrição do modo de fazer é também a estratégia de Rob. Mas, em seu dizer ele focaliza outros aspectos desse mesmo processo.

1. O vaso é cultura porque o homem que fazem
 ele pega o barro e amassa bem e coloca um
 coloca um pano dentro para fazer
 o buraco para colocar as flores.

2. A máscara é uma cultura porque a máscara
 a gente desenha o olho e o nariz e a boca.

3. O arco é uma cultura e arco e uma cultura
 porque a gente que faz.

"Coloca um pano dentro para fazer o buraco para
 colocar as flores". A produção envolve um projeto ... "O
 resultado do trabalho preexiste na imaginação do trabalhador"
 (Marx).

"Porque na máscara a gente desenha o olho e o
 nariz e a boca". A produção envolve participação. quando Rob diz
 "a gente" desenha, essa "a gente" tem um significado diferente do
 "a gente usa para fazer café" dito por San. O homem protagoniza
 as duas ações, mas sua participação em cada uma delas é diferente
 - produtor/utilizador.

Quando na terceira justificativa Rob volta ao critério apontado pela professora ("o arco é cultura porque a gente faz"), este dizer já está redimensionado. Agora, a "gente faz", significa, também, projeto-produção-participação/trabalho. A voz da professora está atravessada, permeada pelos outros sentidos apontados pela criança.

Outras crianças também se apóiam na referência à produção, ao trabalho para traduzir/apreender as palavras da professora.

Ric começa dizendo ...

AD 2 | O arco e flecha é uma cultura. Por que?
— Por que os Índios fizeram para matar bichos

☹ | Por que a máscara é uma cultura?
Por que foi o homem que fez.
☹ | Por que o vazo é uma cultura?
Por que foi o homem que fez.

A voz da professora está presente.

1. Presente na pergunta tipicamente escolar que Ric se coloca (*"O arco e flecha é cultura. Por quê?"*), assumindo um dizer/lugar professoral⁷. No jogo de imagens que permeia a enunciação, a voz de Ric se desdobra na voz da professora que pergunta e na voz do interlocutor que responde.

2. Presente nas respostas/justificativas Ric. Primeiramente, como presença difusa, diluída pelos comentários que Ric assume e infiltra no seu enunciado original. Depois como citação "monumental".

Na primeira justificativa, o conceito de "homem" é traduzido. "materializado" na referência a um grupo social específico - os índios. A idéia de fazer humano é traduzida por elementos do conceito de instrumento. Arco e flecha são cultura - *"porque os índios fizeram para matar bichos"* - são instrumentos.

Embora no seu enunciado Ric não utilize as palavras instrumento e trabalho, é aos elementos caracterizadores desses dois conceitos que ele faz referência.

"... o meio de trabalho é uma coisa ou um conjunto de coisas que o homem interpõe entre ele e o objeto de seu

⁷ E. Orlandi analisando o DP assinala que o caráter autoritário de que ele se reveste na nossa formação social, altera o sentido das questões, transformando-as em "questões obrigativas", parentes das perguntas retóricas. Ou seja, no DP, o professor não pergunta para saber, mas para ouvir o que já sabe. (Orlandi, 1987).

trabalho como condutores de sua ação ..."(Marx). O instrumento, objeto fabricado pelo homem para realizar sua atividade produtiva, confere à atividade humana sua especificidade. "... caracteriza de forma eminente o trabalho humano" (Marx).

Feito pelo homem - um critério genérico - é re-significado pela/na tradução de Ric, que apreende uma outra nuance do conceito de trabalho - sua função mediadora nas relações dos homens com a natureza.

"*Matar bichos*" é uma atividade humana (caça), mediada pelos instrumentos. É ação orientada, objetivada.

Mas na segunda e terceira justificativas, Ric retoma a citação original da professora.

Há uma marca em seu dizer que é relevante para tentarmos compreender essa retomada. É o desdobramento de sua própria voz (em voz de professora e voz de aluno) através da/na pergunta obrigativa.

O lugar ocupado pela professora na relação de ensino, assumido na pergunta, consolida-se nas duas respostas finais, resultando na contenção do sentido.

Se o sentido vai sendo contido na enunciação de Ric, tendendo para a estabilização do dizer da professora, na elaboração de Rogério é o percurso de análise e de elaboração da criança que vai se fortalecendo gradativamente.

Rog destaca como elementos pertencentes à cultura, o carro, o lápis e a borracha. Elementos do seu cotidiano que ele analisa da seguinte maneira.

É UM CARRO  O carro é uma cultura porque foi o homem que fez e tirou da cabeça.

LAPIS é cultura porque o homem fez da cabeça

□ Borracha é cultura porque ele pensa e tira da cabeça e faz.

Na primeira justificativa ele mantém intacto o dizer da professora - "porque foi o homem que fez" - para acrescentar, em seguida - "e tirou da cabeça". Com seu

comentário, Rog articula a idéia de fazer à idéia de projeto - construção mental.

Na segunda justificativa, ele mantém o argumento e avança na articulação entre o seu dizer e o dizer da professora. Ele diz: "o homem fez da cabeça". O dizer da professora e o dizer da criança interpenetram-se. O dizer da professora é re-organizado - o fazer humano implica um projeto. O modo de dizer sintético da criança revela o movimento intradiscursivo - *o homem fez da cabeça*.

Esse movimento anunciado na segunda justificativa, adensa-se e consolida-se na terceira justificativa elaborada. *"Borracha é cultura porque ele pensa, tira da cabeça e faz"*.

A voz da professora é analisada e seu sentido redimensionado, marcando a atividade organizadora do sujeito - cultura é trabalho - porque o fazer humano é a objetivação de um projeto.

A criança também analisa seu próprio dizer e o re-elabora, marcando sua interação com seu próprio enunciado - a reflexividade do sujeito⁸. Fazer da cabeça = pensar, tirar da

⁸ "Ação reflexiva pode ser entendida como aquela que é tomada como objeto de análise pelo próprio sujeito ... Pode-se dizer que o sujeito toma a si próprio como objeto da atividade mental". (Goes - no prelo).

cabeça e fazer. A criança consolida a noção de projeto - construção mental que precede a ação e a dirige.

"... até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente" (Marx).

Em termos temáticos, as elaborações de Rog, Ric, Rob e Car são próximas. As quatro crianças articulam o conceito de cultura a traços definidores do conceito de trabalho - projeto, instrumento, produção. As quatro crianças revelam terem se apropriado da concepção assumida pela professora.

Embora não generalizem na palavra trabalho as características do conceito por elas destacadas, e nem as nomeiem dessa forma, as quatro crianças as utilizam efetivamente na realização da atividade de análise/generalização proposta pela professora. "A análise da realidade com a ajuda do conceito precede a análise dos próprios conceitos", nos diz Vygotsky. (Vygotsky, 1987:69). O tema da palavra alheia interiormente persuasiva pode ressoar no contexto de nossos enunciados bem antes do aparecimento da própria palavra, nos diz Bakhtin (Bakhtin, 1988).

Seus enunciados revelam a incorporação da operação de análise, desenvolvida em conjunto com a professora em momentos anteriores. Mas, também neste aspecto há diferenças em relação ao grau de generalidade com que cultura e trabalho são elaborados. As quatro crianças ampliam em suas elaborações a abrangência do conceito de cultura, mas a elaboração de Rogério revela uma maior independência em relação ao sensível-imediato do que as outras.

Car, Rob e Ric abstraem as características do conceito de trabalho de experiências vivenciais e as generalizam no conceito de cultura, articulando-o (ainda que de forma espontânea) ao conceito de trabalho.

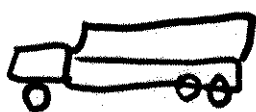
Rog subordina o conceito de cultura ao conceito de trabalho. Ele abstrai as características do conceito de trabalho através da análise do conceito de cultura.

"Quando se examina o processo de formação de conceitos em toda sua complexidade, este surge como um movimento do pensamento dentro da pirâmide de conceitos, constantemente oscilando entre duas direções, do particular para o geral e do geral para o particular" (Vygotsky, 1987:70, grifos do autor).

Os dizeres das quatro crianças evidenciam a emergência do processo de elaboração do conceito de trabalho.

Mas há também outras crianças que se referem ao conceito de trabalho. é o caso de Clo.

Observemos seu movimento de elaboração.



é cultura porque foi feito pelo homem



é cultura porque foi feito pela fábrica



é cultura porque foi feito pelo homem

Não é cultura



não é cultura porque não foi feito pelo homem foi feito pela natureza.



não é cultura porque é animal



não é cultura porque é de comer.
não é trabalho.

Ao elaborar as justificativas para os elementos caminhão e casa, Clo se utiliza do dizer da professora (*"é cultura porque foi feito pelo homem"*).

Diante do elemento bolsa, ela altera o critério: *"é cultura porque foi feito pelas fábricas"*. E, ao fazer referência à "fábrica" Clo nos coloca diante de uma outra dimensão do "fazer humano". O fazer na fábrica é distinto do "fazer a máscara", do fazer o "instrumento", do projetar a própria produção. O fazer na fábrica é produto e não obra. A palavra fábrica aponta, carrega consigo todo um processo histórico que redimensionou o próprio conceito de trabalho, no interior do modo capitalista de produção.

"O processo de trabalho, que é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas, condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza, condição natural e eterna da vida humana, recebe uma determinação social, histórica, e é convertido em trabalho genérico, abstrato, um trabalho separado dos sujeitos - força de trabalho" (Frigotto, 1989:78).

Ao articular feito pelo homem à produção industrial, Clo mantém a articulação cultura/trabalho, mas, dentro de outras possibilidades semânticas dessa relação.

Embora haja diferenças entre aquilo que Car, Rob, Ric e Rog destacam nos conceitos de cultura e de trabalho, e nos modos como articulam os elementos destacados, o sentido do conceito de trabalho que daí emerge é basicamente o mesmo. Há variações na dinâmica interna de suas elaborações, mas dentro de uma mesma configuração ideológica.

Nas justificativas de Clo para os elementos apontados como não sendo cultura, encontramos outras pistas para melhor entendermos os sentidos de que se apropriou e o enquadramento que deu a eles.

Para justificar o elemento fruta, Clo escreve - *"não é cultura porque é de comer. Não é trabalho"*.

Aí ele faz uma referência explícita à palavra trabalho, evidenciando sua presença mediadora nas justificativas elaboradas.

O conceito de cultura aparece articulado ao conceito de trabalho - o que não é cultura, não o é porque não é trabalho.

Mas com que sentido de trabalho Clo opera aqui?

Para tentar entender o percurso de Clo, vamos recorrer a uma outra situação de sala de aula. A professora analisava com as crianças a figura de uma quermesse. Clo apontava que vender batatinha, vender bolo e andar com o realejo eram cultura porque eram trabalho e que andar a cavalo e brincar na rua não eram cultura porque não eram trabalho.

Dessa análise feita por Clo, o conceito de trabalho que emerge é o de atividade remunerada (com valor de troca), tanto que a ênfase é dada ao vender e as atividades excluídas, embora sejam atividades culturais, não comportam essa dimensão econômica.

Assim, vender e trabalhar na fábrica se aproximam. São atividades com valor de troca, e como tal são consideradas trabalho e cultura. Ambas se enquadram nos requisitos categoriais com que o conceito de cultura foi apreendido e objetivado na classificação por inclusão, revelando a coerência da elaboração da criança. Coerência que se mantém, a despeito dos fatos de que,

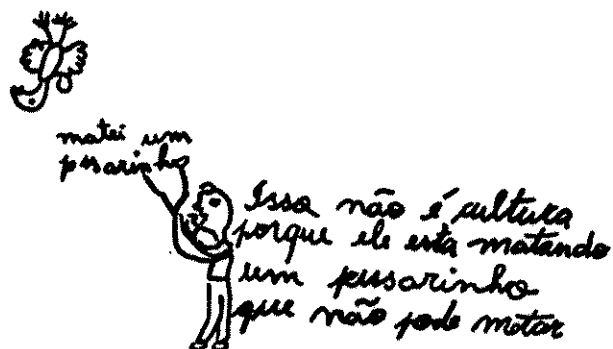
do ponto de vista do conceito de cultura, a exclusão de elementos como andar a cavalo e brincar não seja adequada, e também de que a exclusão da fruta com base no próprio critério assumido por Clo comporta ambigüidade.

Os esforços de Clo para fazer sentido do conceito de cultura estão atravessados pelo conceito de trabalho. Eles nos deixam indícios de uma perspectiva pela qual a criança apreende e diz "cultura", "trabalho". Essa perspectiva sugerida inaugura a possibilidade de outras articulações ampliando o leque de possibilidades sógnicas em jogo.

Ser culto: valores



B não cultura



Em sua elaboração, Gil joga com a própria multiplicidade do sentido. Uma mesma ação: *"matei um passarinho"*. Dois contextos distintos. Dois sentidos diferentes: no entender da criança, em um dos contextos a ação se configura com cultura, e no outro não. É pelas justificativas que podemos ler os critérios que orientaram sua análise.

Embora do ponto de vista do conceito sistematizado as duas situações sejam culturais, é o critérios de análise que perpassa a argumentação da criança que desvela as articulações por ela estabelecidas.

O índio caça/o menino mata. Para o índio a caça tem um objetivo - provisão alimentar. Para o menino, o ato de matar o passarinho não se ancora numa necessidade - não é caça. Ele mata por matar. Ele mata o que "não pode".

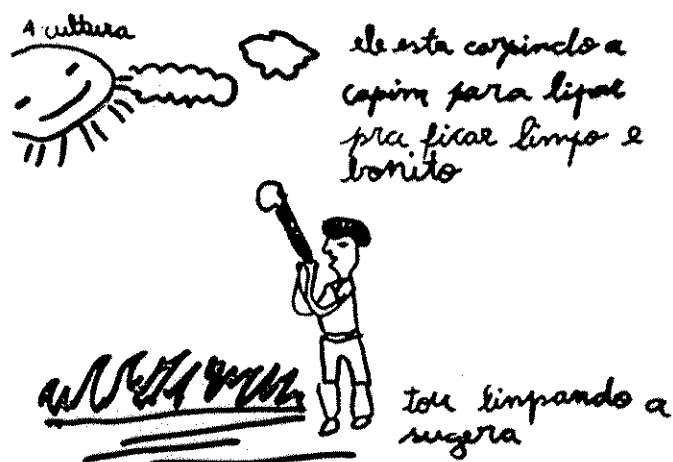
Gil, apresenta um confronto de valores e toma uma posição frente a eles. Este posicionamento está marcado, pelo tom normativo de que se reveste o enunciado - *"Ele está matando um passarinho que não pode matar"*.

"... o julgamento de valor inerente a toda palavra viva", nos lembra Bakhtin, "é revelado pela acentuação e pela entoação expressiva da enunciação. O sentido do discurso não

existe fora de sua acentuação e entoação vivas" (Bakhtin, 1986:191).

A elaboração do conceito de cultura é mediada então por esses valores, e também por outros conceitos que foram emergindo ao longo das situações de elaboração coletiva, como o conceito de preservação (anunciado pela Coordenadora do Museu), pelo conceito de finalidade, pelo conceito de necessidade ... Mas essas outras palavras não aparecem explicitamente no enunciado. Elas permeiam o julgamento valorativo assumido pela criança.

O confronto de valores num jogo de contrastes marca a análise das outras duas situações apresentadas por Gil.



Isso não é cultura porque elas estão brigando então isso não é cultura



Não é a ação de carpir que é analisada e considerada cultura, mas sua finalidade e significação - "para limpar, pra ficar limpo e bonito", "tô limpando a sujeira".

O limpar para ficar bonito é, neste contexto, contraposto à briga - "Isto não é cultura porque elas estão brigando" - escreve a criança *. A idéia de cultura aparece associada, nas duas situações analisadas, a formas de agir consideradas legítimas, porque desejáveis. Matar por matar e brigar estão associadas à negação da cultura e à idéia de proibição, de ações não desejáveis.

Através da oposição marcada nos enunciados é possível aproximar-nos da concepção de cultura assumida por Gil: cultura é o comportamento, educado, cultivado, centrado na razão. Essa voz está ancorada numa concepção universalista, e como tal hierarquizadora e dominadora de cultura, que é hegemônica na nossa formação social. Gil, marca nos seus enunciados a voz do dominador, que circula no seu grupo social de origem.

Se considerarmos as elaborações apresentadas de Ros a Gil, poderemos perceber que há similaridade entre elas.

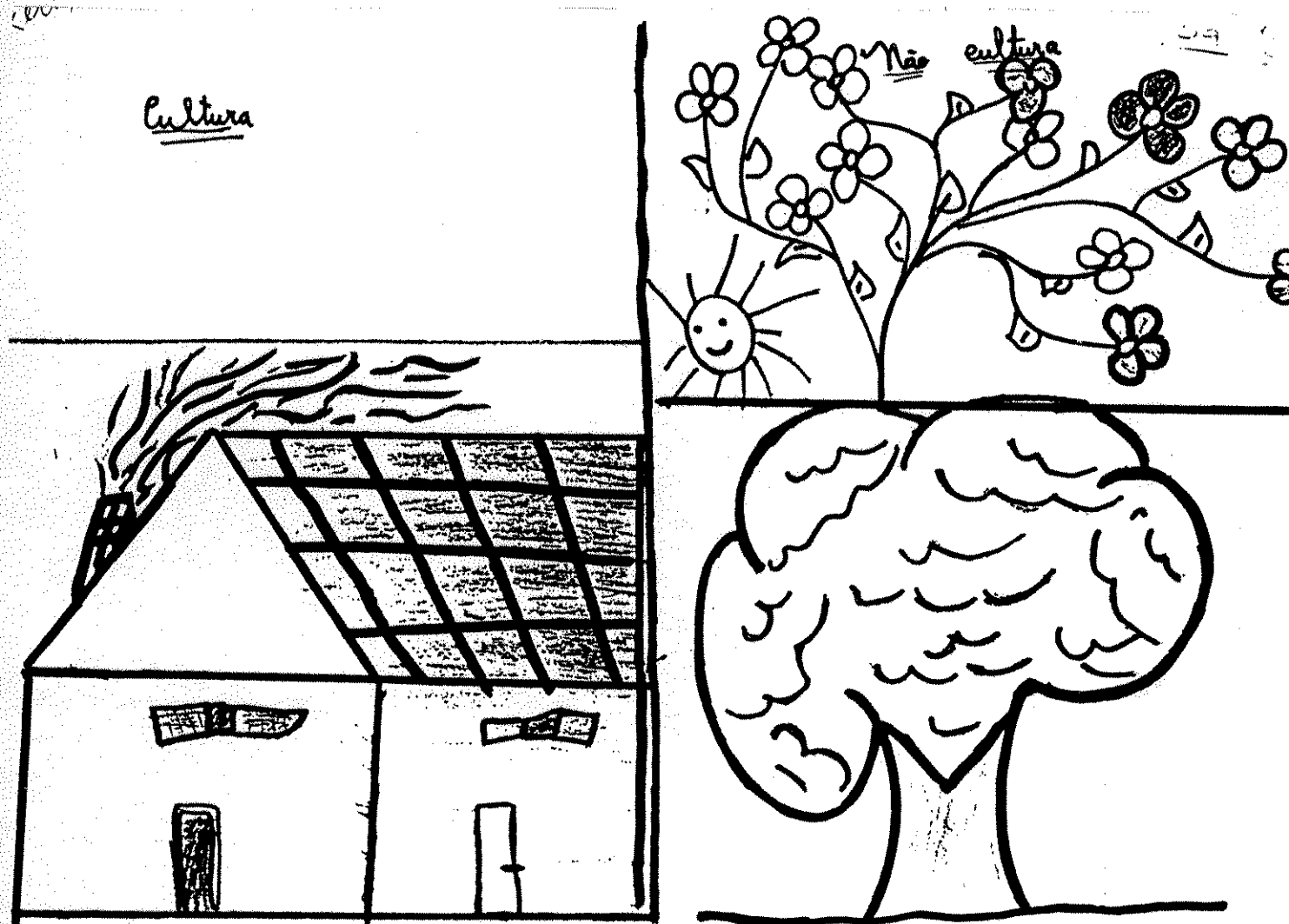
* Clau, uma outra criança, nessa mesma atividade apontava a briga como não sendo cultura e justificava assim - "Briga não é cultura. Brigar é muito ruim".

Nos enunciados elaborados por todas as crianças deste 2º grupo analisado, há confronto de sentidos. A significação não é monotônica. Ela vai se re-organizando dialogicamente. Ao objetivarem sua elaboração/apreensão do conceito de cultura as crianças indicam a perspectiva pela qual o abordam. Em seus enunciados esses esforços de compreensão ativa estão marcados. É possível traçar, através dessas marcas, a atividade organizadora desses sujeitos - o que eles destacam nos modos de elaboração e sentidos partilhados e como os transformam para dominá-los e internalizá-los.

No entrelaçamento, a flutuação do sentido

Mas, os enunciados entrelaçam-se configurando também um outro tipo de relação na apreensão/objetivação dos dizeres e sentidos em circulação.

Observemos os enunciados de Zil.



Se tomássemos para análise apenas os desenhos feitos pela criança, concluiríamos pela utilização adequada do conceito como critério classificatório dos elementos da realidade. Mas, nas justificativas de suas escolhas, nos deparamos com uma outra configuração dessa elaboração.

A Uma casa - e cultura porque? ela tem janelas
 de madeira a porta também ela tem telhado
 de telha e de barro dos tempos dos índios
 ela tem tijolo se não tiver tijolo ela cai
 E também é o homem que fez.

Após assumir a pergunta da professora, dirigindo-a a si mesma, Zil começa enumerando os elementos da casa e do que são feitos: janelas e portas de madeira, telhado de telha ... Mas telha evoca barro e barro evoca os artefatos indígenas vistos no museu ... Zil os articula - "*ela tem telhado de telha e de barro dos tempos dos índios*". Mas o barro também está no tijolo e "*se não tiver tijolo ela cai*". Para finalizar, Zil acrescenta a essas vozes, que, se entrelaçam, a citação da voz da professora - "*e também (e o E e o TAMBÉM são significativos, uma vez que marcam o acréscimo) é o homem que fez*". As vozes se cruzam e os modos e critérios de análise se encadeiam.

Do ponto de vista dos processos mentais envolvidos, podemos dizer que Zil elabora um complexo em cadeia em torno da palavra cultura. Um complexo em cadeia é, segundo a definição de Vygotsky, "uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados numa única corrente, com a transmissão de significados de um elo para o outro" (Vygotsky, 1987:55). O critério de

análise varia ao longo da elaboração, e não há uma organização hierárquica dos atributos destacados. Todos eles são funcionalmente iguais.

Na elaboração de Zil a seleção dos elementos e os elos estabelecidos entre eles só podem ser traçados a partir das histórias de elaboração coletiva do conceito. Elas estão marcadas no seu dizer, constituído por uma multiplicidade de vozes e sentidos por elas expressos: as vozes dos colegas, as vozes do Museu, a voz da professora ... Vozes e sentidos, que evocando outros, desencadeiam novas relações que a criança vai integrando ao seu complexo.

Nesse processo, a criança não dá uma direção única a essas articulações. Não há um núcleo. Ela vai estabelecendo relações entre elementos isolados. Nesse movimento, as vozes dos outros tornam-se mais fortes e ativas do que o contexto de transmissão que as enquadra, dissolvendo-o e à sua objetividade (Bakhtin, 1986). O sujeito é mais falado do que se fala.

B flor não é cultura porque? ela tem galhos
 e folhas ela tem pétalas quanto as folhas
 secão elas cui por isso não é cultura
 porque as coisas que é cultura elas não
 cai.

Zil emprega o mesmo procedimento. Aponta elementos que fazem parte da flor - galhos, folhas, pétalas. Mas essas coisas secam, e quando secam elas caem. Cair remete à fala de alguns de seus colegas logo após a visita ao Museu: "cultura é coisa que se ponha a mão cai ...". Estabelece-se o elo de relação flor/cultura, e Zil conclui" - a flor não é cultura "porque as coisas que é cultura elas não cai".

Arvore não é cultura porque? A arvore não
é cultura porque ela tem galho e
folhas muitas folhas e tronco grosso demais
é por isso que não é cultura.



não é cultura porque ela tem muitos
galhos e muitas folhas e um tronco grande
e grosso e forte e quanto as folhas
cãem secas cai fica um oreo.

No terceiro momento de sua elaboração, embora Zil mantenha o procedimento inicial de partir da análise dos componentes do elemento apontado, ela dilui novamente o critério. Agora é a própria existência em si dos elementos que exclui a árvore do conceito de cultura. Inclusive, nesta passagem fica evidenciado no próprio enunciado, como a elaboração da criança está presa ao sensível imediato, quando ela faz referência à grossura do tronco da árvore. Ainda neste terceiro momento, Zil re-elabora a justificativa. Nessa re-elaboração ela volta ao fenômeno das folhas secas que caem, retomando o argumento (cair/não cair) utilizado anteriormente. Só que ela não fecha sua conclusão. A orientação apreciativa desse fato cuja entonação é marcada pelo grifo (*"e quando as folhas secas caem fica um horror"*), toma conta de seu enunciado, desviando-a do próprio conceito de cultura.

Fica ainda um ponto em questão. Como explicar a aparente discrepância entre a classificação adequada de elementos da realidade sob a rubrica do conceito de cultura e as justificativas elaboradas por Zil? Como nos aponta Vygotsky, as generalizações formadas na mente da criança podem ser muitas vezes, fenotipicamente semelhantes a um conceito, mas psicologicamente diferentes. Numa atividade de classificação, a criança pode criar agrupamentos, que embora sugiram uma classificação coerente não se ancoram em um fundamento

conceitual, configurando ainda um complexo, cujas conexões se baseiam em relações perceptuais ou em relações prático-funcionais. Essa diferença se explicita quando os sujeitos têm que revelar (justificar) as bases de seus agrupamentos, como no caso analisado (Vygotsky, 1987).

Mas, ainda assim, como se explica essa diferença? Há que se considerar que entre a atividade classificatória e sua justificativa há diferenças, reconhecidas também por Vygotsky. Na atividade classificatória, a criança utiliza o conceito numa situação em que pode operar sobre elementos da realidade sensível (ainda que representados na forma de desenhos). Na atividade de justificativa, as dificuldades, decorrentes da própria complexidade da tarefa, são maiores. A criança fala **SOBRE** o conceito (e não opera com o conceito). Ela tem que expressá-lo em palavras (e não utilizá-lo). Ela tem que explicitar, a atividade classificatória vivenciada, apontando as articulações por ela estabelecidas, num esforço mais deliberado, que implica um certo nível de consciência.

Essa flutuação do critério de análise caracteriza também o dizer de Edn.

Durante a execução de atividade, Sth, que estava sentado próximo a Edn, olha para seus desenhos e comenta em voz alta:

- "Está errado! O homem não fez o passarinho. Passarinho não é cultura".

Edn apaga e volta a desenhar.

A professora e a pesquisadora, que não tinham visto os desenhos iniciais da menina, recebem dela o seguinte material.

B não cultura

a estrela
não é cultura
também porque
não foi o homem
que fez



o passarinho
não é cultura
porque não
foi o homem
que fez

a borboleta
não é cul-
tura porque
não foi o homem
que fez

A cultura

a árvore é uma
cultura porque é
uma natureza

a casa é
uma natureza
porque foi
o homem
que fez

o homem
é a cul-
tura porque
ele cria
os outros





a arvore é uma cultura porque
ela serve para dar os frutos e também
porque ela é uma natureza



o homem é uma cultura por que ele
achado os cultos que precisa de
achada



a casa é uma cultura por que
ela serve para morar



as estrelas não é uma cultura
por que não vai o homem que fez



o passarinho também não é uma
cultura por que não vai o homem que
fez.



a borboleta não é uma cultura
por que não vai o homem
que fez

Analisemos, primeiramente, os desenhos e as justificativas elaboradas para os elementos apontados como não sendo culturais.

Há toda uma coerência entre a classificação e a justificativa, mas também a presença marcante da voz de Sth ("*não é cultura por que não foi o homem que fez*") direcionando a produção de Edn. E, neste caso, é interessante apontar como a voz de Sth assume duas nuances. Não é só uma voz punitiva - "*está errado*", é também uma voz de ajuda, que aponta, dá pistas de como responder a uma parte da proposta.

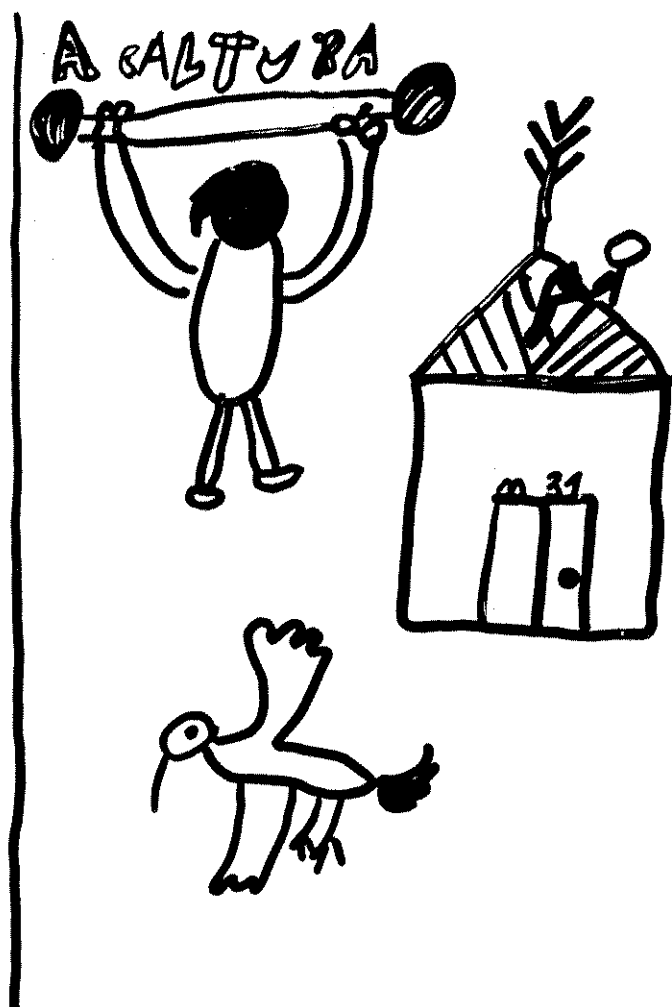
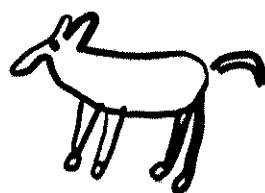
Na outra metade da atividade, o critério de análise fica difuso. Os conceitos de natureza e cultura se confundem. Inicialmente, "*a árvore é uma cultura porque é uma natureza*" (desenho) e por sua vez a casa "*é uma natureza porque foi o homem que fez*". Ao elaborar por escrito as duas justificativas anunciadas no desenho, Edn as re-elabora. "*A árvore é cultura porque ela serve para dar frutos e também porque ela é uma natureza*" e "*a casa é uma cultura porque ela serve para morar*". A ambigüidade se mantém, mas num outro nível de elaboração. Agora um outro critério de análise se junta à elaboração - a idéia de utilidade. Tanto assim que na análise do elemento casa esta idéia é assumida como critério classificatório.

Mas há ainda um terceiro elemento apontado e justificado: "*o homem é cultura porque ele ajuda os outros*" (no desenho) "*porque ele ajuda os outros que precisa de ajuda*" (na justificativa escrita). Aqui, outro critério de análise emerge e é utilizado.

Como Edn elabora os grupos? Que sentidos da palavra cultura vão sendo aproximados e configurados? Seus enunciados, elaborados e re-elaborados, sugerem uma criação dos grupos na base de tentativa e erro. Tanto assim, que diante da sentença do colega "*está errado!*" e do argumento apresentado, ela não só apaga o erro apontado, como também valendo-se da pista anunciada por ele (o homem não fez), completa uma parte da atividade, tentando significar o conceito.

O episódio envolvendo Edn e Sth alcança outras crianças. Leo, que estava próximo de Edn, acompanha a intervenção de Sth. Em seguida, aproxima-se da professora com a folha de desenhos na mão (todos os desenhos feitos com caneta hidrocor).

B não altura



A criança diz:

- "Olha Iv, eu vou deixar o passarinho na cultura, porque Deus fez o passarinho e Deus é um homem".

Sem aguardar qualquer resposta ou comentário da professora, volta para a carteira e escreve sua justificativa:

"passarinho é cultura porque foi o homem que fez. Deus é um homem".

Passarinho - e Passarinho porque foi o homem que fez deus é um homem.

O dizer do outro produz sentidos diferentes. Edn, assume o dizer do outro e re-organiza sua elaboração adequando-a a essa outra voz. Leo, discute o dizer do outro e re-elabora seu próprio enunciado, buscando argumentos para resistir a essa outra voz.

Leo percebe e admite a inadequação apontada pelo colega em seu enunciado, mas resiste a ele através de dois mecanismos: apoiado na pista deixada pelo colega ele constrói um argumento que torne aceitável sua classificação, e de posse desse argumento, comunica-o à professora, buscando nela respaldo e validação.

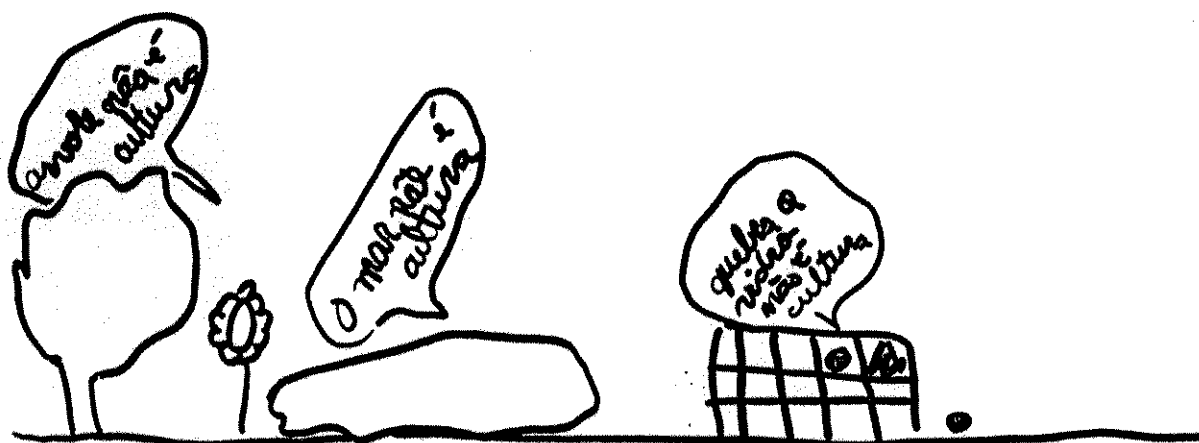
Os sentidos e implícitos que emergem desta situação só podem ser entendidos pela dinâmica da interlocução, pelo jogo de papéis e imagens assumidos pelos interlocutores, o que extrapola, em muito quaisquer marcos de uma psicologia individual. Momentos como este, que acontecem com frequência nas

salas de aula e são, geralmente tomados como pitorescos, não são manifestações da especificidade do pensamento infantil, e escapam a qualquer enquadramento lógico. Eles revelam a dinâmica da negociação dos sentidos, que é constitutiva das interações, uma vez que para todo sentido previsto há, sempre, muitos sentidos possíveis.

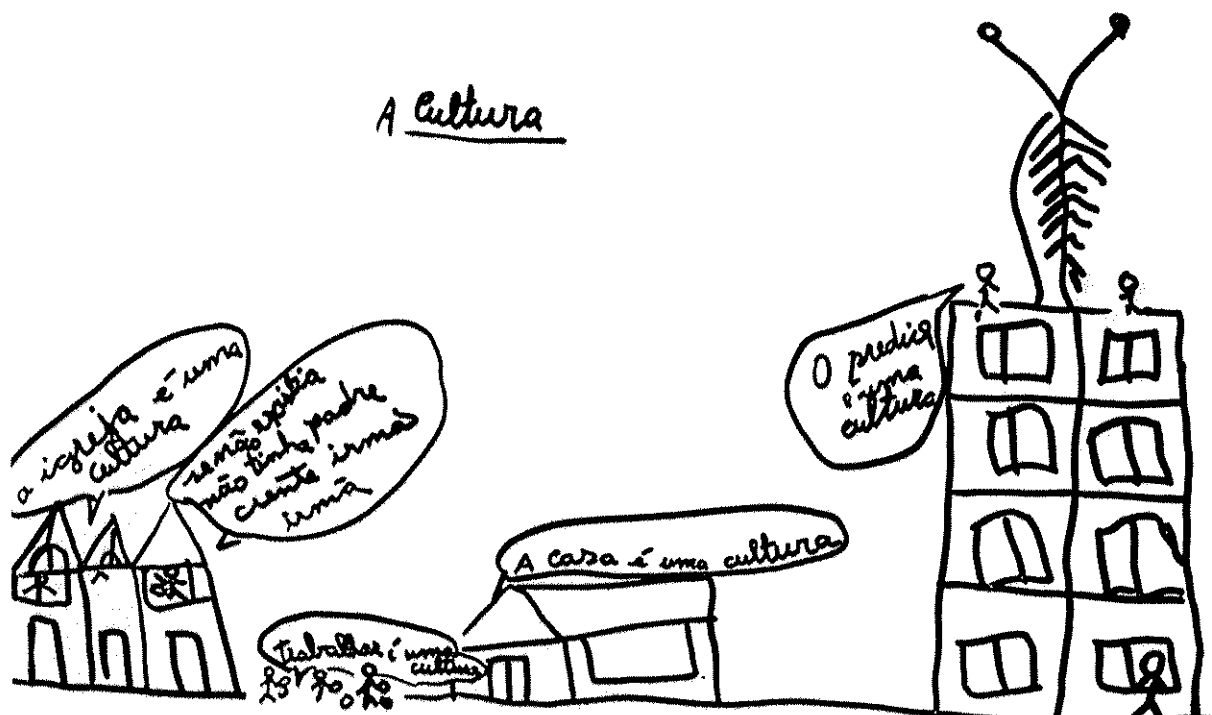
E é essa imprevisibilidade que acaba marcando os enunciados do próprio Sth.

Também neste caso, desenho e escrita se intercomplementam, e não podem ser analisados separadamente.

O. Não cultura



A Cultura





A casa considerada como uma cultura.
Por eu acho que o homem tem bom trabalho.
Se não existia a gente tem que mora no barraco.



A igreja é uma cultura feita
pelo o homem. E na igreja é
uma cultura da parte de Deus.



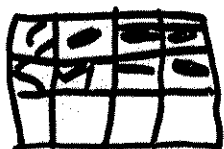
O homem está trabalhando e
é uma cultura. Porque ele está fagen-
do uma cultura na roça.



Porque árvore não é cultura? Porque ela é da natureza.



Porque o mar não é cultura? Porque ele é da natureza.



Porque quebrar o vidro? Porque o homem não vê
para quebrar.

Uma marca que distingue o primeiro enunciado de Sth de todos os outros é o assumir-se, o identificar-se no discurso, através da flexão do verbo e do uso do pronome eu. "*A casa considero como uma cultura. Porque eu acho ...*"

O "eu" que fala, o faz através de várias vozes alheias. Refere-se ao homem (voz alheia), ao trabalho (voz alheia), e é em termos da utilidade para o homem (voz alheia) que amarra sua argumentação, trazendo à tona uma problemática social - a moradia (casa/barraco).

Mas "esse eu" marca sua presença em meio às vozes que articula. "*O homem tem bom trabalho*". E esse bom que Sth diz, é especificado na frase seguinte - "*se não existia a gente tem que mora no barraco*". A problemática social não é analisada. Ela é apontada em termos valorativos.

Na segunda justificativa, o enunciado novamente incorpora mais de uma voz. O critério de análise apontado pela professora (feito pelo homem), a voz de Leo que traz à discussão a figura de Deus (é uma cultura da parte de Deus) e na folha de desenho, a análise da finalidade (- se não existia não tinha padre, crente, irmão, irmã ...). O critério flutua, muda com a voz incorporada. Mas marca também a busca de sentido do dizer da professora. O homem faz a igreja (pela construção material? Pela

participação na instituição como fiéis, como membros de sua organização?) A criança marca a polifonia contida no primeiro enunciado - *ir na igreja é cultura de Deus, se não tivesse não tinha padre, crente, irmão, irmã*. A busca de sentido objetivada marca a presença do sujeito enunciador.

Na terceira justificativa a criança faz, novamente, referência ao trabalho. Ela começa articulando o conceito de cultura ao conceito de trabalho: cultura é trabalho, trabalhar é cultura. Mas cultura e trabalho evocam um outro sentido de cultura. Cultura é atividade agrícola, é trabalho na roça. Assim, numa mesma justificativa, num mesmo enunciado, o conceito de cultura é apresentado a partir de dois sentidos distintos. Dois pontos de vista sócio-linguísticos, dois enunciados potenciais, estão fundidos nos limites de um único e mesmo enunciado.

O percurso de elaboração de Sth é marcado pela imprevisibilidade gerada pelo encadeamento do previsto com os possíveis pela atribuição de múltiplos sentidos ao conceito.

Os elementos dos agrupamentos formados não são reunidos com base em um único atributo. O critério de análise é fluido. Ele vai sendo deslocado não só a cada elemento, mas a cada relação, aproximação estabelecida pela criança.

Como escreve Vygotsky, "do mesmo modo que uma tribo bíblica cuja aspiração era multiplicar-se até que seus membros fossem mais numerosos que as estrelas do céu ou os grãos de areia do mar, um complexo difuso na mente da criança é também um tipo de família que tem poderes ilimitados para expandir-se pelo acréscimo de mais e mais indivíduos ao grupo original" (Vygotsky, 1987:56).

Na segunda metade da atividade, essas características são mantidas. Sth aponta como não sendo cultura a árvore, o mar e a ação de quebrar um vidro de janela. Este último elemento rompe com a unidade do critério de análise que se esboçava nos dois primeiros elementos destacados. Essa ruptura é reconhecida e marcada na escrita. Nas duas primeiras justificativas, a voz da professora emerge na/da pergunta obrigativa que Sth se coloca, e é articulada à voz dos colegas, no critério aceito e legitimado pela professora - é da natureza.

A presença do eu da enunciação só é marcada na terceira justificativa. A mudança do critério de análise obriga "esse eu" a alterar a pergunta que vinha se fazendo. A criança não pergunta: por que o vidro não é cultura? Nem por que quebrar o vidro não é cultura? Ela diz "*por que quebra o vidro?*" E o tom normativo da resposta - "*porque o homem não fez para quebrar*" (e

aí também a dúvida - o vidro não é da natureza, o vidro é feito pelo homem - fica marcada) - evidenciando a censura, o condenável, sugere o porque da alteração da pergunta e aponta o lugar para o qual Sth se desloca para ler e dizer o que não é cultura. Nesse momento, sua elaboração se aproxima da de Gil. Sua análise também é valorativa. Não cultura é associada a comportamentos não desejáveis, não educados.

Se pensarmos esse grupo de enunciados (Zil, Edn, Leo, Sth) destacados e analisados, em termos de similaridades, podemos dizer que mais do que marcar uma perspectiva de análise e de elaboração do sentido, todos se expõem à multiplicidade de possibilidades da significação.

O Questionamento

Mas, há uma criança que, no seu enunciado, marca mais do que o esforço para apreender os sentidos dos dizeres dos outros e articulá-los. Ela aprofunda o espaço de discussão entre os dizeres alheios e suas palavras interiores. Ela problematiza o dizer do outro ...

*o homem não é uma cultura porque ele vive pela natureza
 não nasce pela natureza ele nasce e pela barriga de sua mãe
 e por isto que o homem não é uma cultura*

Para justificar a não inclusão do elemento homem no conjunto cultura, a criança inicia sua análise apoiada na relação de dependência entre homem e natureza. Ela escreve: "ele vive pela natureza", marcando com a preposição utilizada (pela) essa relação. Nesse movimento ela conclui, então, que o homem não é cultura porque é produzido pela natureza, assumindo o critério de análise predominantemente utilizado pelas crianças para os elementos não culturais.

Mas, logo em seguida, emerge a ambigüidade: "não nasce pela natureza, ele nasce e pela barriga de sua mãe". Ambigüidade ... Suspeita ... Se o homem nasce pela barriga de sua mãe, por quem ele é feito? O que é natureza e o que não é natureza no homem? Ambigüidade e suspeita que questionam o critério de análise proposto pela professora - "cultura é o que é feito pelo homem". Mas, o que é feito pelo homem no próprio homem? O que é cultural no homem e o que é natural no homem? Uma questão clássica ...

Mas há ainda um terceiro movimento no enunciado de Ales., em que ele conclui - é por isso que o homem não é uma cultura". Mas a que/a quem se refere essa relação de causalidade? À natureza, à mãe ou a ambas?

Nos limites da enunciação de Ales, juntamente com sua voz interior, expressa nos comentários e questões que vai fazendo acerca das relações homem/cultura, homem/natureza, ressoa uma outra voz. É a voz da professora, que permeia todo seu dizer. Ele comenta, questiona esse dizer, à medida que se esforça para compreender o que significa/o que pode significar "feito pelo homem". Através da ambigüidade apontada na sua própria elaboração, ele questiona a estabilidade do sentido apontado pela professora: o que significa/o que pode significar "feito pelo homem"? No seu diálogo com a palavra da professora, Ales a coloca numa nova posição, aplicando-a numa nova formulação das questões acerca do conceito de cultura. E, assim, aponta para a possibilidade de outras análises.

No esforço de objetivação explicitação das suas elaborações, por escrito e pelo desenho, para o outro, as crianças marcam suas interações com a palavra alheia:

- elas articulam "o discurso apreendido do exterior" a diversas formas de ação social, a diferentes esferas

da atividade humana, evidenciando que "a constituição no indivíduo, das funções psicológicas, pelo mecanismos da internalização, acontece simultaneamente à apropriação do saber e do fazer da sociedade" (Pino, 1991:35);

- elas revelam a multiplicidade de caminhos que percorrem na busca de sentido da palavra alheia e na apropriação das operações intelectuais nelas contidas. A palavra alheia é incorporada pela criança como um dizer institucional, e como tal é transmitida e seu sentido estabilizado (o que denominamos neste estudo como assentimento). A palavra alheia é re-conhecida e re-elaborada pela criança, entrelaçando-se dinamicamente a suas palavras interiores. Ela é re-significada, recortada, diluída, analisada, assumida parcialmente pela criança, fundida a suas palavras interiores (formando com elas "híbridos orgânicos"). Nesse processo a palavra do outro evoca, provoca, convoca outras palavras, organiza ou re-organiza as palavras interiores, induz a novas generalizações ... Mas ela é também questionada, colocada à prova pela criança que busca/aponta novas possibilidades com/a partir dela.

A imagem do processo de conceitualização, que o movimento intra-discursivo, de objetivação pela palavra e pelo desenho, nos sugere é a de um caleidoscópio que, conforme o movimento, vai compondo múltiplas e diversas figuras, levando os

interlocutoras a várias direções, que marcam lugares sociais distintos: práticas sociais e pontos de vista sócio-linguísticos diferentes.

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

A dominância implica confronto e incompletude. Confronto para impor-se e incompletude frente a tudo aquilo que se esforça por negar.

As enunciações "concretas", já nos apontava Bakhtin, são sempre espaço de discussão, de enfrentamento, de incompletude, ainda que isso passe despercebido aos interlocutores ... E é por aí que se pode chamar para análise a mediação pedagógica na elaboração conceitual.

Voltamos, assim, à questão da relação entre escolarização e conceitualização. A escola tem ensinado as crianças e seus professores, a repetirem sentidos supostamente unívocos, literais, a-históricos, contribuindo para sua

cristalização e para um cerceamento da dinâmica da elaboração conceitual.

Numa relação pedagógica tradicional, professor e criança relacionam-se com os sistemas ideológicos constituídos (palavras alheias) como palavras que devem ser assimiladas independentemente de sua persuasão interior, como palavras neutras e a-históricas que difundem modelos válidos para a ação. O professor toma posse do discurso (dito) científico (e por isso legítimo), e na qualidade de autoridade hierárquica o transmite para o aluno, sem explicitar sua(s) origem(s), as vozes que falam nele, suas transformações, sua incompletude, seu caráter provisório. O aluno é solicitado a repeti-lo. Professor e aluno calam/ocultam dentro da escola o que pensam/dizem e como pensam/dizem os conceitos sociais que a escola veicula, embora os elaborem.

Numa relação pedagógica não tradicional, os "conceitos científicos" também são assumidos como "conceitos verdadeiros", mas o processo através do qual são "assimilados" é outro. À criança é deixada a tarefa de "construir" com seus próprios recursos, os sentidos e operações cognitivas que foram produzidos pela humanidade ao longo de seu processo histórico-cultural, uma vez que se considera que a escolarização, bem como toda forma de interação com o adulto não interferem no seu

desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento cognitivo resultando do desenvolvimento de estruturas cognitivas endógenas é que torna possível a apreensão e elaboração conceitual das palavras ensinadas na escola - a linguagem é função da inteligência. Nesta perspectiva, supondo-se que o professor, como adulto, já elaborou o "conceito verdadeiro", define-se, como sua tarefa, acompanhar o curso do desenvolvimento da criança, ouvindo suas elaborações e situando-as em termos das possibilidades lógicas do desenvolvimento da representação. Assim, os processos de elaboração dos conceitos pelo professor continuam "ocultados", e, embora a criança seja o centro da atividade pedagógica, o que ela pensa e diz configura etapas da realização do conceito verdadeiro.

Nos dois tipos de relação pedagógica descritos (porque dominantes), a conceitualização é vivenciada como um processo estritamente cognitivo e individual, que favorece a estabilização dos sistemas ideológicos dominantes. Elaborar conceitos é "aprender"/"descobrir" como encaixar no lugar certo as peças de um quebra-cabeça, que revela sempre as mesmas - e lógicas - imagens. Nessas relações o confronto e a incompletude são ocultados. Ocultados porque acontecem efetivamente, mesmo no assentimento, e até no silêncio.

E, são o confronto e a incompletude que tornam explícita a constituição social da elaboração individual e a heterogeneidade que a caracteriza, desmascarando a "ilusão" de homogeneidade (reprodutora) da ação educativa na escola. Confronto e incompletude, explicitam, assim, a possibilidade de reversibilidade na relação de ensino, o espaço do aprender ensinando. Espaço em que a "zona de desenvolvimento proximal" da professora vai sendo trabalhada pelo dizer e fazer da criança. No próprio ato de ensinar, a professora aprende, expondo-se aos efeitos de sentido possíveis, emergentes dos dizeres dos outros.

"A participação realmente ativa do aluno na escola pode existir unicamente se a escola está ligada à vida", apontava Gramsci (1979:133).

Mas, para que a escola esteja ligada à vida, o professor, além de ensinar e ouvir a criança, tem que comprometer-se politicamente com ela, estudando suas formas de dizer/pensar o mundo. Estudar a criança significa analisar seus dizeres no plano dos possíveis (e não apenas do previsto) assumir a relação de ensino como interlocução (e não como um contexto racional e dogmático) apreendê-la em suas particularidades individuais e como aluna (e não como um "sujeito epistêmico). Para que possa expor-se aos sentidos possíveis e seja capaz de apreendê-los e articulá-los na dinâmica das interlocuções, o

professor precisa conhecer, precisa elaborar os conceitos, explicitar a multiplicidade de sentidos e vozes configurada na sua história, marcada nos textos com que trabalha com a criança e dada pelo contexto histórico-social. Precisa elaborar as suas "palavras próprias alheias". A co-participação e a co-autoria na relação de ensino não são o resultados do desejo e da intensão. Elas são produzidas no exercício da explicitação dos dizeres e saberes em circulação na sala de aula e na tecitura deliberada das vozes explicitadas, ampliando-lhes as possibilidades signícas.

Bakhtin sintetiza o papel do professor ao afirmar que toma-se consciência de uma linguagem através da luz projetada sobre ela por uma outra. "Pode-se construir uma imagem da linguagem, unicamente do ponto de vista de uma outra linguagem, aceita como norma" (Bakhtin, 1988:157).

é este "trabalho" de elaboração inter e intra-discursivo que professores e crianças "precisam (poder) realizar na escola" (Smolka, 1988), ampliando e re-dimensionando suas experiências individuais (historicamente constituídas).

BIBLIOGRAFIA

- ALENCAR, C.; RIBEIRO, M.V. e CECCON, C. "Brasil Vivo - uma nova história da nossa gente". Petrópolis, Vozes, 1987.
- ANDRÉ, Marli. "A pesquisa no cotidiano escolar". In: FAZENDA, I. (org.) "Metodologia da Pesquisa Educacional". São Paulo, Cortez, 1987.
- ANDRÉ, Marli. "Dominação e resistência no cotidiano escolar". Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez Ed., (21), 1988.
- ARANTES, Antonio A. "O que é cultura popular". São Paulo, Brasiliense, 1982, 3a. ed.
- ARANTES, Antonio A. "O trabalho e a fala". São Paulo, Ed. Kairós/FUNCAMP, 1982, 1a. ed.
- BAKHTIN, M. "Marxismo e Filosofia da Linguagem". São Paulo, Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. "Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)". São Paulo, Ed. UNESP/HUCITEC, 1988.
- BRANDÃO, C.R.; DEMO, P. e CAMPOS, M.M. "Quais as questões básicas, hoje, para um debate sobre pesquisa participante?". Em Aberto, Brasília, ano 3, nº 20, abr. 1984.
- BRONCKART, J.P. "Interactions, discours, significations", Langue Française, nº 74, maio 1987, pp. 29/50.
- BRONCKART, J.P. "Vygotsky, une oeuvre en devenir" in BRONCKART, J.P. (org.) "Vygotsky Aujourd'hui", Paris Neuchatel, Delachaux e Niestlé, 1985.
- CALDEIRA, M.T. Pires do Rio. "A política dos outros". São Paulo, Brasiliense, 1984.
- CAMPOS, M.M. "Pesquisa participante - possibilidades para o estudo da escola". Cad. Pesq., São Paulo, (49), maio, 1984.
- CAMPOS, M.M. e GOLDENSTEIN, M.S. "O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população excluída da escola na cidade de São Paulo". São Paulo, DPE/FCC, 1981.

- CARRAHER, T.N. (org.) "Aprender pensando. contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação". Petrópolis, Vozes, 1986.
- CARRAHER, T.N. e SCHLIEMANN, A.L. "Fracasso escolar - uma questão social", Cd. Pesquisa, São Paulo, (45), maio 1983.
- CARRAHER, T.N. et alii "Cultura, escola, ideologia e cognição - continuando um debate". Cd. Pesquisa, São Paulo (57), maio 1986.
- COLL, Cesar. "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas". Anuario de Psicologia, Barcelona, nº 33, 1985, pp. 61-70.
- COPIT, M. e PATTO, M. Helena S. "A criança-objeto de estudo na pesquisa psicológica". Cd. Pesquisa, São Paulo, (31), dez., 1979.
- CURY, C.R. "Educação e Contradição". São Paulo, Cortez, 1986.
- DE LEMOS, Cláudia T.G. "A função e o destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin". Anais do V Encontro da ANPOLL, 1990 (no prelo).
- DURHAM, E. "A dinâmica cultural na sociedade moderna", ensaios de Opinião 2, 1977, pp. 32-35.
- ENGELS, F. "O Anti-Dühring", Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. "Pesquisa Participante", São Paulo, Cortez E. e Autores Associados, 1986.
- FORMAN, E. e CAZDEN, C. "Perspectivas vygotskyanas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales" in Infancia y Aprendizaje, 1984.
- FRANCO, M. Laura P. B. "Pesquisa Educacional: algumas reflexões". Cd. Pesquisa São Paulo, (51), nov. 84.
- FRANCO, M. Laura P. B. "Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso". Cd. Pesquisa, São Paulo, (66), ag. 88.
- FREIRE, P. "Educação como prática da liberdade". Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975, 5a. ed.
- FREITAG, B. "Piagetianos brasileiros em desacordo? Contribuições para um debate". Cd. Pesquisa, São Paulo, (53), maio 1985.

- FREITAG, B. "Sociedade e Consciência - Um estudo Piagetiano na favela e na escola". São Paulo, Cortez Ed., 1984.
- FRIGOTTO, G. "A produtividade da escola improdutiva - um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista". São Paulo, Cortez, 1989.
- GIROUX, H. "Teoria Crítica e resistência em educação". Pwetrópolis, Vozes, 1986.
- GOES, M.C.R. "A natureza social do desenvolvimento psicológico". CEDES (24), 1991.
- HICKMANN, M. e WERTSCH, J. "Adult-child discourse in problem solving situations". Papers from the fourteenth meeting, Chicago Linguistics Society, Chicago, Linguistics Society, 1978.
- HOLQUIST, M. "The politics of representation" in Allegory in Representation selected papers from the English Institute, Baltimore, John Hopkins, University Press, 1981.
- LEFEBVRE, H. "La vida cotidiana en el mundo moderno". Madrid, Alianza, Editorial, 1972.
- LEONTIEV, A. "O desenvolvimento do psiquismo". Lisboa, Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. "Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil" in Vygotsky, Luria e Leontiev. "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem". São Paulo, Icone/EDUSP, 1988.
- LEONTIEV, A.N. "The problem of activity in psychology". in J. Wertsch (ed.) The concept of activity in soviet psychology, Nova Iorque, Sharpe, 1981.
- LEITE, Luci B. "As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget" - CEDES (24) 1991.
- LISPECTOR, C. "A hora da estrela". Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1988, 15a. ed.
- LURIA, A.R. "A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais" in Curso de Psicologia Geral, vol. I, Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira.
- LURIA, A.R. "Diferenças Culturais de Pensamento" in Vygotsky, Luria e Leontiev "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem". São Paulo, Icone, EDUSP, 1988.

- LURIA, A.R. "Pensamento e Linguagem - As últimas conferências de Luria". Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- MARX, K. e ENGELS, F. "A ideologia alemã". Rio de Janeiro, Zahar, 1965.
- MARX, K. e ENGELS, F. "Textos sobre educación y enseñanza". Madri, Comunicación, 1978.
- MELLO, G.N. "Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º Grau". Educação e Sociedade, Ano I, Nº 2, jan. 1979.
- MELLO, G.N. "Magistério de 1º grau - da competência técnica ao compromisso político". São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- MINICK, N. The development of Vygotsky's thought: an introduction in introduction to Vygotsky, L.S. Thinking and Speech. Editado e traduzido por N. Minick, Nova Iorque, Plenum, 1987.
- MORATO, E. e COUDRY, M.I.H. "Processos enunciativo - discursivos e patologia da linguagem: algumas questões". CEDES (24) 1991.
- MORO, M.L. "A construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de baixa renda: uma contribuição para o debate". Cd. Pesquisa São Paulo, (56), fev. 1986.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. e COLE, M. "The construction zone: working for cognitive change in school", Cambridge University Press, 1989.
- NOGUEIRA, Ana Lucia H. .Tese de Mestrado. Faculdade de Educação/UNICAMP, 1991.
- OLIVEIRA, Marta K. "Inteligência e vida cotidiana - competência cognitiva de adultos de baixa renda". Cd. de Pesquisada, São Paulo, (44), fev., 1983.
- ORLANDI, E. et alii "Vozes e Contrastes - Discurso na cidade e no campo". São Paulo, Cortez, 1989.
- ORLANDI, Eni P. "A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso". Campinas, Pontes, 1987, 2ª ed.
- PATTO, M. Helena S. "A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não?" Cd. Pesquisa, São Paulo, (51), nov. 1984.
- PATTO, M. Helena S. "A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia". Tese de Livre-docência. IPUSP, 1987b.

- SMOLKA, Ana Luiza B. "A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo". São Paulo, Cortez e Ed. UNICAMP, 1988.
- SMOLKA, Ana Luiza B. "A linguagem escrita - questões e controvérsias". Mesa redonda da Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, outubro, 1987.
- SMOLKA, Ana Luiza B. "A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise". Cadernos CEDES, Cortez Ed. (24)L 1991a.
- SMOLKA, Ana Luiza B. "Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola" (no prelo).
- SMOLKA, Ana Luiza B. "O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula". Cadernos CEDES. Cortez Ed (23):1989.
- SMOLKA, Ana Luiza B. (coord.) Relatórios do Projeto de Incentivo à Leitura - subsídios metodológicos para professores de 1ª série do 1º grau. FLE/INEP/MEC/SESU, 1983-1988.
- SMOLKA, Ana Luiza B. Educação Básica: Em busca de Qualidade - Cognição, Linguagem e Trabalho na Escola. Simpósio VI-CBE, 1991b.
- SOARES, Magda B. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. Ática, 1986.
- THIOLLENT, M. A captação de informação nos dispositivos de Pesquisa Social: problemas de distorção e relevância. Cadernos do CERU, São Paulo, (16) 1981.
- TONUCCI, F. "A pesquisa na escola - notas para debate". Cd. Pesquisa, São Paulo (41), mai 1982.
- VYGOTSKY, L.S. "Les bases épistémologiques de la psychologie". In: BRONCKART, J.P. (org.). "Vygotsky Aujourd'hui", Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.
- VYGOTSKY, L.S. "A formação social da mente". São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L.S. "La méthode instrumentale". In: BRONCKART, J.P. (org.) "Vygotsky Aujourd'hui", Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.
- VYGOTSKY, L.S. "Pensamento e Linguagem". São Paulo, Martins Fontes, 1987.

- VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV. "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem". São Paulo, Icone/EDUSP, 1988.
- WERTSCH, J. "The heterogeneity of voices in a sociocultural approach to mind". Worcester, Massachussets, 1989 (xerox).
- WERTSCH, J. "La médiation sémiotique de la vie mentale: L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtin". in Bronckart, J. P. (org.) "Vygotsky Aujourd'hui". Neuchâtel- Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.
- WERTSCH, J. "Las unidades del funcionamiento psicológico: conciencia, significado de la palabra y acción" in "Vygotsky y la formación social de la mente". Barcelona, Paidós, 1985.