

F Ó R U M

L I N G U Í S T I C O

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 13 - NÚMERO 4 - TEMÁTICO - OUT./DEZ. 2016.



REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA DA UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITOR | Luis Carlos Cancellier de Olivo
VICE-REITORA | Alacoque Lorenzini Erdmann

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Arnaldo Debatin Neto
VICE-DIRETORA | Silvana de Gaspari

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

CHEFE | Marcos Antonio Rocha Baltar
SUB-CHEFE | Marco Antônio Esteves da Rocha

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

COORDENADOR | Marco Antonio Martins
VICE-COORDENADORA | Cristine Görski Severo

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Lingüística
CCE - Bloco B, Sala 315, 88040970, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail:
forumlinguistico.cce@contato.ufsc.br/ Tel. (48) 3721-9581/ Fax (48) 3721-6604

(CATALOGAÇÃO NA FONTE PELA DECTI DA BIBLIOTECA DA UFSC)

Fórum lingüístico/ Programa de Pós-graduação em Lingüística.
Universidade Federal de Santa Catarina. v. 13, n.4 (2016)
Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação
em Lingüística, 2016 –

Trimestral
Irregular 1998-2007;
Resumo em português, espanhol e inglês
A partir de maio de 2008, disponível no portal de periódicos da UFSC em:
<http://www.periodicos.ufsc.br>
pISSN 1516-8698
eISSN 1984-8412

1. Lingüística. 2. Linguagem. 3. Língua Portuguesa I. Universidade
Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Lingüística. Curso de
Letras

INDEXADORES / INDEXACIÓN / INDEXATION

CAPES - Portal de Periódicos - <http://www.periodicos.capes.gov.br>

DRJI - Directory of Research Journal Indexing - <http://www.drji.org>

Diadorim - <http://diadorim.ibict.br>

EBSCO - <http://www.ebsco.com>

Genamics JournalSeek - <http://journalseek.net>

Latindex - <http://www.latindex.org>

Sumários.org - <http://www.sumarios.org>

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

VOLUME 13 | NÚMERO 4 | 2016

**A RELEVÂNCIA DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL VIGOTSKIANA PARA PROFISSIONAIS
OCUPADOS COM EDUCAÇÃO ESCOLAR EM LINGUAGEM**

Organização de Rosângela Pedralli e Adriana Kuerten Dellagnelo

eISSN 1984-8412

pISSN 1516-8698

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 13 | n. 4 | p. 1525-1653 | out./dez. 2016

EDITOR-CHEFE / EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS

Edair Maria Görski . UFSC, Florianópolis, BR | Izabel Christine Seara . UFSC, Florianópolis, BR | Leandra Cristina de Oliveira . UFSC, Florianópolis, BR | Maria Inez Probst Lucena . UFSC, Florianópolis, BR | Núbia Ferreira Rech . UFSC, Florianópolis, BR | Rodrigo Acosta Pereira . UFSC, Florianópolis, BR | Rosângela Pedralli . UFSC, Florianópolis, BR | Sandro Braga . UFSC, Florianópolis, BR | Tania Regina Martins Machado. UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES ASSISTENTES / EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

Amanda Machado Chraim . UFSC, Florianópolis, BR| Denise Vieira Brites . UFSC, Florianópolis, BR | Eloara Tomazoni . UFSC, Florianópolis, BR | Josa Coelho da Silva Irigoite . UFSC, Florianópolis, BR | Leonice Passarela dos Reis . UFSC, Florianópolis, BR | Lygia Barbachan Schmitz. UFSC, Florianópolis, BR| Suziane da Silva Mossmann- UFSC, Florianópolis, BR |Vidomar Silva Filho . UFSC, Florianópolis, BR

CONSELHO EDITORIAL / CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Adail Ubirajara Sobral . UCPEL, Pelotas, BR | **Adelaide Hercília Pescatori Silva** . UFPR, Curitiba, BR | Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão . UFSC, Florianópolis, BR | **Aleksandra Piasecka-Till** . UFPR, Curitiba, BR | Angela Bustos Kleiman . UNICAMP, Campinas, BR | **Ani Carla Marchesan** . UFFS, Chapecó, BR | Benedito Gomes Bezerra . UFP, Recife, BR | **Benjamin Meisnitzer, Johannes Gutenberg Universität Mainz, GER** | Bento Carlos Dias da Silva . UNESP, Araraquara, BR | **Christina Abreu Gomes** - UFRJ, Rio de Janeiro, BR | Cláudia Regina Brescancini . PUCRS, Porto Alegre, BR | **Dóris De Arruda C. da Cunha** . UFPE, Recife, BR | Dulce do Carmo Franceschini . UFU, Uberlândia, BR | **Edwiges Maria Morato** . UNICAMP, Campinas, BR | Eleonora Albano . UNICAMP, Campinas, BR | **Eliana Rosa Sturza** . UFSM, Santa Maria, BR | Elisa Battisti . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Fábio José Rauen** . UNISUL, Tubarão, BR | Fernanda Coelho Liberali . PUC-SP, São Paulo, BR | **Francisco Alves Filho** . UFPI, Terezina, BR | Gabriel de Ávila Othero . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Georg A Kaiser, Universität Konstanz, GER** | Heloísa Pedroso de Moraes Feltes . UCS, Caxias do Sul, BR | **Heronides M. de Melo Moura** . UFSC, Florianópolis, BR | Jane Quintiliano Silva . PUCMINAS, Belo Horizonte, BR | **João Carlos Cattelan** . UNIOESTE, Cascavel, BR | João Wanderley Geraldi . UNICAMP, Campinas, BR | **Leonor Scliar Cabral** . UFSC, Florianópolis, BR | Leticia Fraga . UEPG, Ponta Grossa, BR | **Lilian Cristine Scherer** . PUCRS, Porto Alegre, BR | Lucília Maria Sousa Romão . USP, Ribeirão Preto, BR | **Luiz Francisco Dias** . UFMG, Belo Horizonte, BR | Lurdes Castro Moutinho . Univ. de Aveiro, Aveiro, PT | **Marci Fileti Martins** . UNIR, Campus Guajara-Mirim, BR | Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka – PUCSP, São Paulo, BR | **Maria Cristina Lobo Name** . UFJF, Juiz de Fora, BR | Maria de Lourdes Dionísio, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, PT | **Maria Izabel Santos Magalhães** – UNB, UFC, Fortaleza, BR | Maria Margarida M. Salomão . UFJF, Juiz de Fora, BR | **María Ángeles Sastre Ruano, Universidad de Valladolid, ESP** | Mariangela Rios de Oliveira – UFF, Niterói, BR | **Marília Ana de Moura Aguiar** . UNICAP, Recife, BR | Marta Cristina Silva – UFJF, Juiz de Fora, BR | **Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti** . UFSC, Florianópolis, BR | Morgana Fabíola Cambrussi . UFFS, Chapecó, BR | **Nicanor Nicanor Rebolledo Recendiz** . Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México, MX | Nívea Rohling da Silva. UFTPR, Curitiba, BR | **Rainer Enrique Hamel** . Univ. Autónoma Metropolitana, Cidade do México, MX | Rosângela Hammes Rodrigues . UFSC, Florianópolis, BR | **Sinfree Makoni, Universidade Estadual da Pennsylvania, EUA** | Solange Coelho Vereza . UFF, Niterói, BR | **Telisa Furlanetto Graeff** . UPF, Passo Fundo, BR | Tony Berber Sardinha . PUC-SP, São Paulo, BR | **Vânia Cristina Casseb Galvão** . UFG, Goiânia, BR | Wagner Rodrigues Silva . UFT, Araguaína, BR | **Wander Emediato de Souza** . UFMG, Belo Horizonte, BR

IMAGEM DA CAPA / IMAGEN DE LA PORTADA / COVER IMAGE

Another Splash
Guy Yanay – Israel – www.guy-yanay.com

DESIGN GRÁFICO / TAPA Y DISEÑO GRÁFICO / COVER AND GRAPHIC DESIGN

Pedro Paulo Venzon Filho – Florianópolis, Brasil

SUMÁRIO / TABLA DE CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS

APRESENTAÇÃO / *Presentación* / Presentation

1535

ADRIANA KUERTEN DELLAGNELO E ROSÂNGELA PEDRALLI

ENSAIO / *ENSAYO*/ ESSAY

PENSIERO E PAROLA IN LEV S. VYGOSKIJ | *Pensamento e palavra em Lev S. Vigoski*
 | Pensamiento y lenguaje en Lev S. Vygotsky | **Thought and word in Lev S. Vygotsky**

1541

AUGUSTO PONZIO

TRADUÇÃO/ *TRADUCCIÓN* / TRANSLATION

PENSAMENTO E PALAVRA EM LEV S. VIGOSKI

1550

AUGUSTO PONZIO

Tradução de *Pensiero e Parola in Lev S. Vygotskij*, por Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
 e Giorgia Brazzarola

ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE

INDIVIDUALIDADE, CONHECIMENTO E LINGUAGEM NA CONCEPÇÃO DIALÉTICA DE DESENVOLVIMENTO EM VIGOTSKI <i>Individualidad, conocimiento y lenguaje na concepción dialéctica de desarrollo en Vygotski</i> individuality, knowledge, and language in the Vygotskyan dialectical approach of development	1559
---	-------------

NEWTON DUARTE

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: ETAPAS DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS À LUZ DE LEONTIEV E VIGOTSKI <i>Desarrollo del pensamiento y educación en la escuela: pasos de formación de conceptos según Leontiev y Vigotski</i> Development of thought and school education: stages of concept formation as per Leontiev and Vygotsky	1572
--	-------------

LÍGIA MÁRCIA MARTINS

POR UMA DIMENSÃO TAMBÉM CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM: UMA ABORDAGEM VIGOTSKIANA <i>Por una dimensión también conceptual de la educación en lenguaje: un abordaje vigotskiano</i> A conceptual dimension of language education: a Vygotskian approach	1587
--	-------------

MARY ELIZABETH CERUTTI-RIZZATTI E HELLEN MELO PEREIRA

-
- “CONTEXTUALIZATION” IN DEVELOPMENT: A MICROGENETIC STUDY OF AN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHER** | *“Contextualização” em desenvolvimento: um estudo microgenético de uma professora de inglês como língua estrangeira* | “Contexto” en el desarrollo: un estudio microgenético de una profesora de Inglés como Lengua Extranjera **1599**

PAOLA GABRIELLA BIEHL E ADRIANA DE CARVALHO KUERTEN DELLAGNELO

-
- AMPLIAÇÃO DE VIVÊNCIAS COM O ATO DE LER NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM LINGUAGEM: UMA DISCUSSÃO SOBRE A INTERSUBJETIVIDADE E A FORMAÇÃO DE LEITORES** | *Ampliación de vivencias con el acto de leer en la educación escolar en lenguaje: una discusión sobre la intersubjetividad y la formación de lectores* | Increasing experiences with the *act of reading* in language school education: a discussion about *intersubjectivity* and readers formation **1616**

ALINE CASSOL DAGA

-
- O ENSINO DESENVOLVIMENTAL E SEUS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA EM INGLÊS** | *La educación para el desarrollo y sus retos para la formación del profesorado: un relato de experiencia en la enseñanza de la alfabetización académica en inglés* | Developmental teaching and its challenges for teacher training: a personal report based on the teaching of academic writing in English **1632**

MARÍLIA MENDES FERREIRA

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

APRESENTAÇÃO
VOLUME 13, NÚMERO 4, 2016

A RELEVÂNCIA DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL
VIGOTSKIANA PARA PROFISSIONAIS OCUPADOS COM
EDUCAÇÃO ESCOLAR EM LINGUAGEM

A **presente edição temática** da *Fórum Linguístico* propõe-se a discutir o modo como a perspectiva histórico-cultural, no que respeita sobretudo ao pensamento vygotskiano, pode se mostrar relevante para profissionais ocupados com educação escolar em linguagem, quer seja como objeto de ensino, quer seja como objeto de pesquisa, em diferentes níveis de escolaridade. A relevância dessa discussão decorre do momento atual na história em que o enfoque epistêmico é posto em xeque, suscitando complexas problematizações acerca do papel da educação escolar.

Nessa linha de raciocínio, o ponto de partida que move esta discussão é a compreensão de que a crise na educação deriva da concepção equivocada de que o desenvolvimento humano é pré-determinado, seja biologicamente ou por forças culturais, que inscrevem o indivíduo em práticas circunscritas a seu tempo e a seu espaço.

O determinismo biológico, ao argumentar a existência de uma estrutura hierárquica natural e inevitável codificada nos genes dos seres humanos, estabelece uma correlação entre a atividade mental e a capacidade cognitiva com a natureza genética e fisiológica humana, marcada seja por sexo, raça, classe ou, ainda, por padrões de conexões neurais inerentes à fisiologia humana (MORAWSKI, 2005).

Apesar de o argumento determinista não se sustentar nos dias atuais, entende-se que, salvo em situações de excepcionalidade biológica, indivíduos “[...] by virtue of biological evolution come equipped with more or less the same natural mental capacities” (LANTOLF; POEHNER, 2014, p. 23).

O determinismo cultural, por sua vez, encontra raízes na pretensa hierarquização de culturas, assumindo que culturas “mais complexas”, ou com maior *capital simbólico*, formam seres humanos mais cognitivamente desenvolvidos. Várias áreas do conhecimento – estudos antropológicos e sociológicos inclusive – já destituíram essa premissa, por julgá-la a-histórica e baseada no que Bourdieu (1984) denomina *juízo de gosto*, em uma subdivisão de alta e baixa cultura, que naturaliza o que, de fato, é uma *violência simbólica*. Conforme Lopes (2007), essa hierarquização é ilegítima na medida em que desconsidera as interações culturais e os processos de hibridização inerentes a essas mesmas interações.

Em se tratando da perspectiva histórico-cultural, entende-se que a sociogênese (VYGOTSKY, 1997) é inerente ao ser humano, estando presente, portanto, em todas as culturas, ainda que os sentidos criados em cada qual não sejam os mesmos. Sobre isso, Lantolf e Poehner (2014, p.23) escrevem: “[...] all cultures share a capacity to create and use symbol systems, including language, to create and share tools, and to create and live in social organizations”.

Delpit (1995) registra, ainda, a infundada crença de que o meio cultural em que o indivíduo se insere é tão determinante que valores, crenças e relações são simplesmente incorporados, ainda que, por vezes, de forma inconsciente, em uma concepção de sociedade como um fenômeno estático e formado por indivíduos que tão somente se adaptam ao *status quo*, ao invés de transformá-lo. A esse respeito, aludimos aos conceitos de agenciamento e de transformação, tão caros a uma teoria que denega a adaptação passiva do indivíduo à estabilidade e à ordem social e afirma que o ser humano é imbuído de agenciamento e capacidade de agir sobre e transformar o mundo.

Concordamos com Stetsenko (2016) na afirmação de que esses conceitos são alicerces necessários ao desenvolvimento humano e à compreensão de que o indivíduo não é mero reprodutor passivo daquilo que ouve e vivencia, simplesmente replicando, refletindo ou reagindo ao mundo como ele é. Segundo a autora,

Development is not a process that somehow happens to people so that they merely can, and sometimes do, transform conditions of their existence... Instead, human development, from this [transformative] perspective, can be conceptualized as a *sociohistorical project and a collaborative accomplishment* – that is, a continuously evolving “work-in-progress”, an ongoing collaborative effort at historical becoming by people as active agents (or agentive actors) who together change their world and, in and through this process, come to be and to know this world and themselves. (p. 251-252, grifos da autora).

Trata-se de conceber o indivíduo como um ser ativo e constantemente transformado pela e transformador da realidade, a qual é co-criada por membros de comunidades sociais e por práticas sociais que ali se estabelecem. Trata-se, ainda, de conceber a mente humana como operando na interseção entre o individual e o coletivo, na medida em que o indivíduo está imbuído em e de práticas sociais coletivas.

O determinismo biológico ou o determinismo cultural, portanto, não encontram sustentação na teoria histórico-cultural, sobretudo sob a égide do pensamento vygotskiano. Assim, não há qualquer aspecto natural capaz de legitimar uma diferenciação, um ranqueamento, uma hierarquização entre a capacidade humana das pessoas. Não é, assim, a “natureza” do homem que lhe impõe limitações ou capacidades. O que o forma é o contexto histórico, cultural e social do qual faz parte.

Na compreensão de Vygotsky, há duas linhas gerais e mutuamente complementares no desenvolvimento humano – uma linha natural biológica e uma linha cultural, esta última resultante de processos históricos. É na ontogênese que esses processos filogenéticos e histórico-culturais se fundem, marcando o salto qualitativo da atividade mental humana, a qual se caracteriza por funções mentais superiores dialeticamente construídas e alicerçadas em funções elementares. Isso implica dizer que a mente humana resulta da interação de processos genéticos e culturais; ou seja, a cognição humana tem sua origem na integração entre mecanismos biológicos e histórico-culturais. Nas palavras de Lantolf e Thorne (2006, p.45), “[...] in ontogenesis the phylogenetic and the sociocultural domains merge so that the individual human organism arises from the interaction between our biological and cultural inheritances”. Os autores acrescentam: “children are initially under the direct influence of biological inheritance but are early on subject to cultural forces that begin to exercise control from the outside over their natural mental endowment”.

Tendo em vista essa discussão, acreditamos, mais uma vez com base em Stetsenko (2016), na inexistência de limitações pré-determinadas em relação ao processo de desenvolvimento; ou seja, cremos na inexistência de qualquer determinação que se antecipe ao desenvolvimento propriamente dito. Pressupomos o caráter ilimitado, e ainda igualitário, do potencial humano.

Human developmental paths are not pre-defined, not pre-programmed, in advance of development situated in context and shaped by the powerful socioeconomical, political, and cultural forces that position individuals within the material-semiotic practices of their time and place. Instead, human capabilities and capacities are *constituted in and through the process of development* – as they are brought into realization in the course of people actively engaging in, contributing to, and transforming collaborative social practices that are culturally mediated, socially contextualized, and contingent on material resources including the critical theoretical tools (cf. Vianna and Stetsenko, 2011) of agency (STETSENKO, 2016, p. 25, grifos da autora).

Ao registrar essa compreensão, seguimos com a autora – assim como com Rancière (1991), Castro (2016) e tantos outros acadêmicos afiliados a Vygotsky –, no raciocínio de que, se não há limitações genéticas ou culturais impostas ao processo de desenvolvimento humano, então todo o indivíduo é dotado de potencial igualmente ilimitado, desde que inserido em um contexto de acesso às ferramentas e aos espaços culturais necessários ao desenvolvimento cognitivo.

Registra-se aqui a preocupação com a educação, assim como se registra aqui a crise da educação propriamente dita. Ao conceber a determinação de forças culturais e/ou biológicas no desenvolvimento cognitivo, por vezes travestidas na *ideologia do dom* (SOARES, 2002), a escola termina por se isentar do compromisso com a educação igualitária.

Eis aí definida a ideologia do dom, segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece “igualdade de oportunidades”; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um” (SOARES, 2002, p. 10).

Assim, cientes do potencial humano ilimitado anteriormente pontuado e da compreensão de que somente a educação pode promover a igualdade social, voltamos às raízes do pensamento vygotskiano e advogamos pela adoção de teorias de desenvolvimento humano e aprendizagem que vejam esses processos como resultantes da interação entre capacidades inatas, genéticas, biológicas e capacidades social, cultural e historicamente mediadas.

Sob essa lógica, vale a alusão a um estudo idealizado por Vygotsky e Luria e executado por este último, em que o papel da escolaridade nos processos mentais superiores de adultos uzbequistaneses foi investigado. A pesquisa testou áreas como generalização e abstração, dedução e inferência, entre outras (LURIA, 1976).

Em uma tarefa que visava à generalização, Luria apresentou aos Uzbequistaneses quatro objetos, solicitando-lhes que identificassem um item não pertencente ao grupo. Tratava-se de um martelo, um serrote, uma machadinha e uma tora. Os participantes não escolarizados tipicamente responderam que os objetos eram todos parecidos uma vez que o serrote serra a tora, e a machadinha a corta em pedaços pequenos. Dessa forma, tirariam o martelo. Outros contra argumentaram afirmando que nada poderia ser retirado, já que o martelo poderia ampliar a força da machadinha, caso a tora não se cortasse somente com ela. Luria tentou explicar aos participantes outra forma de ver os objetos, na tentativa de fazê-los agrupar esses mesmos objetos em instrumentos, por exemplo, mas não obteve sucesso. De acordo com o autor, o raciocínio dos participantes era voltado à solução de problemas em circunstâncias específicas. O mesmo não aconteceu com os participantes que tinham um ou dois anos de escolaridade, os quais agruparam os instrumentos, excluindo a tora.

Em outra situação, Luria apresentou silogismos a fim de acessar a capacidade de dedução dos participantes. O exemplo a seguir foi apresentado a um participante não escolarizado:

Luria: Algodão somente cresce onde é quente e seco. Na Inglaterra, é frio e úmido. Algodão pode crescer lá?

Participante: Eu não sei.

Luria: Pense sobre isso.

Participante: Eu só estive na região do Kashgar; não conheço nada além disso.

Luria: Mas com base no que eu lhe disse, o que você pode concluir com as minhas palavras?

Participante: Se a terra é boa, o algodão crescerá lá, mas se for úmido e pobre, não crescerá. Se lá for como a região do Kashgar, o algodão crescerá lá também.

Luria: Mas o que as minhas palavras sugerem? [Repete o silogismo].

Participante: Somos pessoas ignorantes; nunca estivemos em outro lugar, então não sabemos se lá é quente ou frio.

(LURIA, 1976, p. 108-109, tradução das autoras)

Luria propõe então outro silogismo a este mesmo participante:

Luria: No extremo norte, onde há neve, todos os ursos são brancos. Novaya Zemlya fica no extremo norte e sempre há neve lá. De que cor são os ursos de lá?

Participante: Há diferentes tipos de ursos.

Luria: [Repete o silogismo].

Participante: Eu não sei. Eu já vi um urso preto, nunca vi nenhum outro... Cada lugar tem seus próprios animais: se é branco, eles serão brancos; se é amarelo, eles serão amarelos.

Luria: Mas que tipo de ursos há em Novaya Zemlya?

Participante: Nós somente falamos daquilo que vimos; não falamos daquilo que não vimos.

(LURIA, 1976, p. 109, tradução das autoras)

Mais uma vez, os participantes que possuíam escolaridade foram capazes de fazer deduções com base nas informações recebidas no silogismo. A esse respeito, Wertsch (1985, p.35) nos fala:

Literate subjects demonstrated willingness and ability to operate with linguistic objects and a linguistically created reality. They categorized objects, accepted premises, and derived conclusions strictly on the basis of linguistic means. Nonliterate subjects did not demonstrate such tendencies. Instead, they invoked non-linguistic, practical experience in their reasoning.

A pesquisa reportada por Luria sofreu várias críticas nas décadas seguintes a sua divulgação, mas estudos subsequentes (SCRIBNER; COLE, 1981; LURIA, 1982; TULVISTE, 1991) acabaram por encontrar resultados que davam suporte ao pressuposto, já evidenciado em Luria (1976), de que pessoas sem escolaridade tendem a adotar uma postura empírica, por ocasião da resolução de problemas, com base na própria experiência, enquanto que aquelas com escolaridade adotam posturas mais analíticas.

Tendo em vista esses registros, voltamos à discussão do potencial humano ilimitado e do potencial da educação para o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesse sentido, retomamos um pressuposto central ao pensamento vygotskiano, qual seja a compreensão de que a gênese do desenvolvimento humano está nos processos interpsicológicos – os quais acontecem por meio da interação com o outro, mediada pela linguagem – que, de modo gradual e não linear, tornam-se intrapsicológicos.

Isso posto, a educação se torna chave para a justiça social, e a escolaridade a forma mais justa de superação da desigualdade social. À escola, na qualidade de “major avenue for mediation” (KARPOV, 2014, p. 94), compete intermediar o processo por meio do qual o indivíduo atravessa as fronteiras do cotidiano para o científico, sendo a qualidade da instrução fator determinante para a necessária construção de intersubjetividades indispensável a esse processo. Conforme Daniels (2016), em publicação que tematiza Vygotsky e pedagogia, o desenvolvimento de conceitos científicos é parte fundante do processo educativo, sustentado por conceitos cotidianos e constituído por meio de cooperação e colaboração sistemáticas entre o professor e a criança, o professor participando e dando assistência naquilo que a criança não pode fazer ou racionalizar de forma independente. Importa destacar a importância dessa interação entre conceitos cotidianos e científicos haja vista sua natureza complementar. De acordo com Vygotsky (1987, p.169), “the weakness of the everyday concept lies in its incapacity for abstraction”, ao passar que “the weakness of the scientific concept lies in its verbalism, in its insufficient saturation with the concrete”.

Não há, pois, como relativizar o papel da escola. Em um país como o Brasil, no qual as instituições educacionais das redes públicas atendem a uma expressiva população de estudantes oriundos de ambientações familiares sem escolaridade plena, gaseificações decorrentes do relativismo contribuem para o quadro de exclusão social em lugar de confrontá-lo. Importa, assim, uma abordagem que relacione, confronte e, acima disso, tensione o que é do cotidiano com o que é da ciência, tanto quanto com o que é da arte e da filosofia, em um processo de ampliação de repertório discente fundado na intersubjetividade (WERTSCH, 1985; CERUTTI-RIZZATI; DELLAGNELO, 2016).

O presente **volume temático**, intitulado *A relevância da perspectiva histórico-cultural vygotskiana para profissionais ocupados com educação escolar em linguagem*, responde às problematizações identificadas nesta breve introdução por meio de sete artigos e uma tradução do artigo inédito do filósofo italiano Augusto Ponzio, produzido com o fim específico de contemplar este volume. Trata-se de textos que buscam explicitar fundamentos ou representar e projetar a educação a partir da égide do pensamento de Vygotsky.

Na perspectiva da explicitação de fundamentos desse pensamento, estão os textos de Ponzio, Duarte, Martins e Daga. Os demais artigos, ao ilustrar e elucidar argumentos explicitados nos textos anteriores a partir de dados empíricos, reforçam, iluminam e, por vezes, extrapolam o dito debate.

No caso de Augusto Ponzio, em texto intitulado **Pensiero e Parola in Lev S. Vygoskij**, o ensaísta retoma, em enfoque filosófico, valoroso capítulo da obra vygotskiana, intitulado ‘Pensamento e palavra’, produção de 1934, no qual o autor bielorusso empreende uma importante e conhecida discussão em que defende que o pensamento se realiza na palavra. Ponzio, no ensaio aqui publicado, coloca em diálogo o ideário vygotskiano com o Círculo de Bakhtin, discutindo possíveis aproximações entre ambas as abordagens no que tange às relações conceituais em foco. Faz, ainda, uma cuidada discussão sobre as implicações de tradução – para o italiano e o português – destes conceitos fundantes da obra de Lev Vygotski: pensamento/palavra/linguagem.

O ensaio de Ponzio é seguido de sua **tradução para a língua portuguesa**, de autoria de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazzarola, a primeira delas tendo realizado estágio pós-doutoral sob sua tutela na Università degli Studi di Bari, UNIBA, Itália, no ano de 2013. A tradução se intitula *Pensamento e Palavra em Lev. S. Vygotski*.

Newton Duarte, em um texto de extrema relevância para a compreensão do pensamento vygotskiano, sobretudo no que respeita à educação, reafirma a magnitude da colaboração de uma individualidade mais desenvolvida sobre uma individualidade menos desenvolvida na apropriação de conhecimentos que transcendem ao cotidiano, em uma dinâmica que envolve temporalidade, ou seja, uma dinâmica que envolve um percurso de desenvolvimento que congrega passado, presente e futuro. Nessa discussão, o texto

Individualidade, Conhecimento e Linguagem na Concepção Dialética de Desenvolvimento em Vigotski pontua, ainda, a transição do pensamento por complexos ao pensamento por pseudoconceitos e então ao pensamento por conceitos.

No artigo **Desenvolvimento do Pensamento e Educação Escolar: Etapas de Formação de Conceitos à Luz de Leontiev e Vigotski**, Lígia Márcia Martins, em uma lúcida abordagem da perspectiva de Leontiev e de Vygotsky sobre a formação de conceitos em sua relação com o desenvolvimento do pensamento, destaca o papel imprescindível da escola na apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados. A autora ressalta que o verdadeiro conhecimento da realidade e a atividade intencional e transformadora do psiquismo que ele propicia se dão no desenvolvimento do pensamento abstrato e conceitual.

O artigo de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Helen Pereira – **Por uma Dimensão também Conceitual da Educação em Linguagem: uma Abordagem Vigotskiana** – segue na linha de reivindicar a relevância da apropriação conceitual na educação em linguagem, em um atinado enfoque pautado na e para a intersubjetividade. Nesse sentido, as autoras discutem desafios da formação docente para a educação em linguagem, na certeza de que compete à escola o tensionamento entre conceitos cotidianos e científicos de modo a facultar ao indivíduo operar intencionalmente na compreensão e na autoria.

Sob o fio condutor da deferência à formação de conceitos com vistas à autorregulação do sujeito, Paola Gabrielle Biehl e Adriana Kuerten Dellagnelo escrevem o texto “**Contextualization**” in Development: a Microgenetic Study of an English as a Foreign Language Teacher. Trata-se de estudo de base metodológica microgenética, que traça o desenvolvimento do conceito de ‘contextualização’ por parte de uma professora de língua inglesa em seus primeiros passos profissionais em um instituto de línguas no Brasil. Para tanto, a professora iniciante tem, ao longo de um semestre letivo, sua aula observada, filmada e dialogada por/com uma orientadora pedagógica a cada quinze dias. Essa materialidade ilustra a formação do conceito em foco em seu processo de desenvolvimento.

Aline Cassol Daga, ao articular o pensamento vygotkiano com o Círculo de Bakhtin e os estudos de letramento, em texto intitulado **Ampliação de Vivências com o Ato de Ler na Educação Escolar em Linguagem: uma Discussão sobre a Intersubjetividade e a Formação de Leitores**, aborda a leitura – atividade primordial para a apropriação do conhecimento e a formação dos indivíduos – em suas dimensões intersubjetiva e intrassubjetiva, em favor de uma educação escolar do ato de ler que transcenda os muros da escola e faculte a ampliação do repertório cultural historicamente sistematizado.

Por fim, em busca da necessária transformação da educação escolar atual, Marília Mendes Ferreira busca, no ensino desenvolvimental de Davydov, uma alternativa que contribua para o enfrentamento de desafios impostos a docentes e discentes em contato com uma pedagogia que, de fato, promova o desenvolvimento humano. Em articulação com os demais textos deste volume, o artigo **O Ensino Desenvolvimental e seus Desafios para a Formação dos Professores: um Relato de Experiência no Ensino da Escrita Acadêmica em Inglês** destaca o papel imprescindível dos conceitos científicos na ampliação do pensamento teórico, da intencionalidade e da autorregulação. Ferreira ilustra seu texto com dados empíricos provenientes de dois cursos de escrita em língua inglesa, um em contexto de graduação e outro em contexto de pós-graduação.

Essas contribuições e os pontos de convergência entre elas fomentam a indicação coletiva da validade do pensamento vygotkiano a partir do qual, acreditamos, podemos transformar a escola e as práticas que nela se instauram e dela derivam, decorrentes de questões que nos parecem fomentadas por tradicionalismo. Firmamos, nesse sentido, o reconhecimento à necessária conservação da tradição, mas não do tradicionalismo. Isso porque compreendemos a mente humana como derivada de práticas sociais provenientes do passado, mas ao mesmo tempo atinente ao tempo presente e constituída por uma projeção do futuro; ou seja, entendemos que a escola pode partir de atividades e convenções do passado em vista dos desafios do presente e das projeções do futuro. Em suma, buscamos uma escola transformadora, que funcione em uma dimensão prospectiva do desenvolvimento e seja capaz de apropriar-se do repertório cultural histórico da humanidade, sem simplesmente repeti-lo mecanicamente, mas ressignificando-o à luz das provocações e estímulos do presente, e vislumbrando o futuro.

Encerramos esta introdução registrando nossos sinceros e carinhosos agradecimentos à colega e sempre mestra Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, não simplesmente pelo apoio, dedicação e inspiração na concretização deste volume, mas também e, talvez principalmente, por nossa própria formação nessa área de estudos, que hoje orgulhosamente nos constitui. À Mary, nossa eterna gratidão.

ADRIANA KUERTEN DELLAGNELO*
 ROSÂNGELA PEDRALI**
 ORGANIZADORAS DO NÚMERO TEMÁTICO

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **Distinction: a social critique of the judgment of taste**. Cambridge: Routledge, 1984.
- CASTRO, Luis Sebastián Villacañas. **Critical pedagogy and Marx, Vygotsky and Freire: phenomenal forms and educational action research**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2016.
- CERUTTI-RIZZATI, Mary Elizabeth; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. Implicações e problematizações do conceito de intersubjetividade: um enfoque na formação do profissional de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 107-132, 2016.
- DANIELS, Harry. **Vygotsky and pedagogy**. Nova York: Routledge, 2016.
- DELPIT, Lisa. Teachers, culture, and power: An interview with Lisa Delpit. In: LEVINE, D; LOWE, R.; PETERSON, B.; TENORIO, R. (Org.). **Rethinking schools: An agenda for change**, Nova York: The New Press, 1995. p. 136–147
- KARPOV, Yuriy. **Vygotsky for educators**. Nova York: Cambridge University Press, 2014.
- LANTOLF, James; POEHNER, Mathew. **Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide**. Nova York: Routledge, 2014.
- LANTOLF, James; THORNE, Steven. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Nova York, Oxford University Press. 2006.

* Atua nos programas de graduação em Letras e pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários (PPGI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sua área de interesse é a formação de professores de línguas, predominantemente sob fundamentação sociocultural/histórico-cultural.

** Atua em diversos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. É vinculada aos programas de pós-graduação em Linguística e mestrado profissional em Letras, ambos pela mesma instituição. Interessa-se pela educação linguística na perspectiva histórico-cultural, com ênfase nos processos orientados para a formação humana.

LOPES, João Teixeira. **Da democratização à democracia cultural**. Porto: Profedições, 2007.

LURIA, Alexander. **Cognitive development: its cultural and social foundations**. Cambridge: Harvard University Press, 1976.

LURIA, Alexander. **Language and cognition**. Nova York: John Wiley and Sons, 1982.

MORAWSKI, Jill. Moving gender, positivism and feminist possibilities. **Feminism & Psychology**, v. 15, n. 4, p. 408–414, 2005. doi:10.1177/0959-353505057612

RANCIÈRE, J. **The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1991.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo, SP: Ática, 2002.

STETSENKO, Anna. **The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education**. Nova York: Cambridge University Press, 2016.

TULVISTE, Peeter. **Cultural-historical development of verbal thinking: A psychological study**. Nova York: Nova Science Publishers, 1991.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

VYGOTSKY, Lev. Problems of general psychology. In: VYGOTSKY, Lev. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Volume 1. Nova York: Plenum, 1987.

VYGOTSKY, Lev. The history of the development of higher mental functions. In: VYGOTSKY, Lev. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Volume 4. Nova York: Plenum, 1997.

PENSIERO E PAROLA IN LEV S. VYGOSKIJ

PENSAMENTO E PALAVRA EM LEV S. VIGOSKI

THOUGHT AND WORD IN LEV S. VIGOTSKI

Augusto Ponzio*

Università di Bari Aldo Moro

La relazione della parola con il pensiero e la formazione di nuovi concetti sono un processo dell'anima molto complesso, misterioso e delicato.

(L. N. Tolstoj)

I VYGOTSKIJ NEL SUO TEMPO E OGGI

Il contesto storico in cui visse Lev S. Vygotskij (nato 1896 e morto nel 1934 lo stesso anno della pubblicazione del suo libro *Myšlenie i reč, – Pensiero e linguaggio*) e quello che Roman Jakobson descrisse in *Una generazione che ha dissipato i suoi poeti* (v. JAKOBSON, 1930; L. PONZIO, 2015). Nella prima metà degli anni Novanta nascono anche Michail Bachtin (1995) e i due maggiori componenti del suo circolo, Pavel Medvedev (1992) e Valentin Vološinov (1895), che, come Vygotskij, si occupano di problemi concernenti i segni, il rapporto linguaggio-pensiero, l'arte (v. BACHTIN e il suo Circolo, 2014). Bachtin viene mandato in esilio prima in Kazakistan e poi in Mordovia. Come Vygotskij, anche Vološinov muore, nel 1936, di tubercolosi. Nel 1938 Medvedev viene arrestato e fucilato, e tutte le sue carte, come avviene anche per Vygotskij requisite.

I testi che abbiamo di Lev S. Vygotskij, quelli editi e quelli rimasti inediti, attestano che egli si avviava a realizzare un grande progetto teorico, che avrebbe riguardato certamente la psicologia, ma che al tempo stesso coinvolgeva campi disciplinari diversi, soprattutto

* Professore Emerito Ordinario di Filosofia e Teoria dei Linguaggi, nell'Università di Bari Aldo Moro. Dirige dal 1990 la serie "Athanos. Semiotica, filosofia, arte, letteratura".

quelli delle scienze del linguaggio, come pure la “filosofia del linguaggio”, di cui Valentin N. Vološinov, nel suo libro del 1929 significativamente intitolato *Marxismo e filosofia del linguaggio* lamentava la quasi totale assenza in Unione Sovietica.

Questo libro era probabilmente noto a Vygotskij come pure il libro precedente di Vološinov, *Il freudismo. Studio critico* del 1929, in cui, nel § 3 del capitolo X, intitolato “Critica delle apologie marxiste del freudismo” (in russo e in italiano in Bachtin e il suo circolo, *Opere 1919-1930*, 2014, v. p. 570-578; in brasiliano sotto il nome di M. M. Bachtin, 2009, p. 99-103), Vološinov critica “Il punto di vista di A. R. Lurija collaboratore di Vygotskij. E noto a Vygotskij era anche Michail M. Bachtin (della cui “scuola” o “circolo Vološinov, come abbiamo detto, faceva parte) se non altro per i suoi interessi per l’arte e la letteratura e per Dostoevskij (v. BACHTIN, 1929). Scrive Luciano Mecacci, nell’introduzione alla sua edizione critica italiana di *Myšlenie i reč*): “Vygotskij leggeva ed usava altri testi tabù come le opere di Bachtin-Vološinov” (in VYGOTSKIJ, 1934, tr. it. ix). E non è da escludere, per lo stesso motivo, il libro del 1928 *Il metodo formale e la scienza della letteratura* di Pavel N. Medvedev, altro esponente importante del Circolo di Bachtin (come abbiamo accennato sopra, arrestato e fucilato senza processo nel 1938).

Le letture di Vygotskij includono inoltre opere di psicologi quali A. Adler, J. M. Baldwin, K. Bühler, S. Freud, P. Janet, K. Koffka, W. Köhler, J. Piaget; di pedagogisti come E. Claparède e M. Montessori; di linguisti quali L. P. Jakubinskij (autore nel ’23 del saggio “Sul discorso dialogico” e che Vološinov ebbe come insegnante a Leningrado durante il corso di dottorato a cui si iscrisse nel ’24); G. Špet, filosofo e linguista allievo del Edmund Husserl, le cui lezioni frequentò nell’Università Sanjvskkij di Mosca; K. Vosler; i componenti del Circolo linguistico di Praga, e, attraverso l’opera della linguista russa R. Šor, anche F. de Saussure.

Un significativo contributo all’avvio della determinazione della specificità dei processi psichici umani, attraverso una pionieristica critica del comportamentismo, occasionata dalle teorie riflessologiche russe (del Bechtereve e Pavlov), fu dato negli anni venti da Vygotskij a partire dalla sua relazione “La coscienza come problema della psicologia del comportamento” al II Congresso di neuropsicologia del 1924, “poi pubblicata nel 1925 nel libro a cura di K. N. Kornilov, *Psicologija i marksizm*, L’importanza di questo saggio, come dell’intera opera di Vygotskij, non poté essere apprezzata se non a partire dagli anni Sessanta. L’edizione critica di *Pensiero e linguaggio* (a quanto pare, l’unica fin ora fedele e completa) è apparsa in Italia solo nel 1990.

Il saggio del 1925 si apre con un’epigrafe in cui si riporta il passo del libro I del *Capitale* di Marx dove si dice che ciò che fin da principio distingue il peggiore architetto dall’ape migliore è il fatto che egli ha costruito la celletta nella sua testa prima di costruirla in cera. La riduzione della teoria del comportamento umano a riflessologia elude, dice Vygotskij, il problema della coscienza dunque si preclude la possibilità di determinare la specificità dei comportamenti propriamente umani, differenziandoli da quelli animali. [...] Il comportamento umano è organizzato in modo tale che il “discorso interiore” accompagni il suo comportamento. In altri termini, l’uomo pensa sempre tra sé; e ciò influenza il suo comportamento. In quanto consista questa influenza, noi non sappiamo. Se si elimina la linea di confine tra il comportamento dell’animale e quello umano, la componente storico-sociale, che nel comportamento umano è essenziale si annulla nel biologico, e quella psicologica viene assorbita dalla fisiologia (v. 1925, trad. it.: p. 270).

Vygotskij individua come specifico del comportamento umano – al punto da poter affermare che fra gli animali e l’uomo c’è un “salto qualitativo”, evidenziato dai processi psichici superiori (oggetto della sua monografia, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, 1931) –, oltre al fatto che esso si basa sull’esperienza sociale, sull’esperienza storica, anche quello di essere “esperienza duplicata”, cioè di presentarsi come costruzione di modelli, prima di effettuarsi come azione.

Questa capacità di modellazione del mondo in maniera diversificata e sempre rinnovabile, che con Sebeok possiamo chiamare *linguaggio (language)*, distinguendo dal *parlare (speech)* è socialmente e storicamente condizionata e distingue il comportamento umano da quello animale. Essa comporta la creazione di una sorta di “stimolo artificiale” che funge da “strumento”, da “metodo”, da “stimolo-mezzo”, che media il rapporto stimolo-risposta proprio dei processi psichici elementari, permettendo quel salto dialettico che dà luogo ai processi psichici superiori. La presenza accanto a agli “stimoli dati” di “stimoli creati”, con la loro funzione di “autostimolazione” e di *medium* nel rapporto fra stimolo e risposta, che dunque da diretto diventa mediato, consentendo risposte diversificate e qualitativamente diverse da quelle dirette, è “la caratteristica distintiva della psicologia dell’uomo” (VYGOTSKIJ, 1931, trad. it., p. 123).

Questi stimoli-mezzi artificiali svolgenti una funzione di autostimolazione e di mediazione nel comportamento umano, capaci di dirigere il proprio e l'altrui comportamento, sono sempre storicamente e socialmente specificati (per l'interconnessione fra "esperienza storica", "esperienza sociale" e "esperienza duplicata") e sono acquisiti dall'individuo dall'ambiente sociale e, interiorizzati, costituiscono la sua "coscienza". Questi stimoli mezzi-artificiali non sono altro che i segni specifici del linguaggio umano. Introducendo stimoli artificiali, condizionati storicamente e socialmente, l'essere umano "significa" il comportamento, gli conferisce un senso, lo organizza secondo modelli, l'orienta secondo fini e valori.

In *Pensiero e linguaggio* Vygotskij sviluppa le sua ricerca occupandosi particolarmente del linguaggio verbale, considerato nel rapporto con i processi cognitivi, nel processo di interiorizzazione, nella relazione fra linguaggio esterno e linguaggio interno e nella relazione fra senso (il significato contestualizzato) e il significato (l'accezione di una parola condivisa da una comunità di parlanti e definibile nel vocabolario).

Riferendosi alle opere di Piaget del 1923 e del 1924 sul linguaggio e pensiero nel bambino, Vygotskij rifiuta la tesi che il linguaggio socializzato sia preceduto da un linguaggio egocentrico, autistico. Il sociale non si trova alla fine dello sviluppo, ma ne è la base e lo stesso cosiddetto linguaggio egocentrico presuppone tale base. Esso si colloca nel processo di interiorizzazione del linguaggio esterno. È una forma transitoria dal linguaggio esterno al linguaggio interno. Allo schema di Piaget che indica la seguente successione genetica dei momenti fondamentali nel pensiero logico-verbale: pensiero autistico non verbale – linguaggio egocentrico e pensiero egocentrico – linguaggio sociale e pensiero logico, Vygotskij contrappone lo schema: linguaggio sociale – linguaggio egocentrico – linguaggio interno.

Appare evidente, date queste premesse teoriche, che per Vygotskij la scuola assuma un ruolo fondamentale nel processo formativo del bambino. Vygotskij si occupò direttamente e in modo sistematico del rapporto fra istruzione e sviluppo psichico. L'apprendimento viene presentato non come un processo unidirezionale che va da un emittente (l'insegnante) a un ricevente (l'alunno), ma come un processo circolare, interattivo.

Con l'aiuto dell'insegnante, l'attività mentale relativa alla maturazione ontogenetica può essere superata da una attività mentale facente parte dell'"area di sviluppo prossimo", che anticipa cioè prestazioni cognitive della fase successiva delle tappe della maturazione. In quanto dipendente dal carattere interpersonale e sociale dell'istruzione, non ha perciò molto senso parlare astrattamente dello sviluppo cognitivo infantile e pretendere di misurarlo isolatamente mediante i "test di intelligenza". Si tratta invece di verificare la capacità di "sviluppo prossimo" in contesti (quello scolastico, in particolare) che permettano l'incremento di quegli stimoli-mezzi, i segni, che sono la condizione della estensione delle funzioni cognitive dell'uomo.

Ogni *medium* per essere effettivamente in grado di produrre comportamenti mediati basati sull'inventiva e la scelta responsabile, *deve essere a sua volta mediato*. Per essere appresi i segni, gli "stimoli-mezzi artificiali", hanno bisogno della mediazione dell'insegnante e del contesto scolastico. Per realizzare in pieno le sue potenzialità di mezzo di sviluppo individuale ogni medium ha bisogno di un contesto sociale, che è tanto più tale, quanto più è multimediale.

Al di là degli sviluppi nell'ambito dell'indirizzo "storico-culturale" (v. MECACCI, 1992, p. 334-362), le idee di Vygotskij continuano ad avere valore tutt'oggi non solo sul piano teorico, ma anche per ciò che riguarda le pratiche relative ai processi formativi, soprattutto nella situazione odierna di enorme accrescimento e potenziamento degli "stimoli mezzi-artificiali" in seguito allo sviluppo e diffusione delle nuove tecnologie.

Non è casuale che a Vygotskij ci si richiami (v. GHISLANDI, 1995, p. 43; GALLIANI, 1995, p. 64; DANESI, 1998) quando si affrontano problemi concernenti l'educazione e l'impiego dei nuovi media che lo sviluppo tecnologico mette oggi a disposizione. L'ingresso dei nuovi media nella scuola significa accrescimento della partecipazione sociale e richiede "l'iterazione continua con docenti e compagni di studio" (GHISLANDI, 1995, p. 43), in un "ambiente multimediale di interazione" (GALLIANI, 1995, p. 59).

2 IL PENSARE, IL PENSIERO, IL LINGUAGGIO, LA PAROLA

Vygotskij distingue tra *mysl'* e *myslenie*. *Mišlenie* è il processo del *pensar*, it. *pensare*, ingl. *thinking*, ted. *Denken*; mentre *mysl'* è il prodotto, il risultato, del pensare: *pensamento*, it. *pensiero*, ingl. *thought*, ted. *Gedanke*. Ma in italiano e in portoghese *mislenie* è generalmente tradotto con *pensiero* e *pensamento*.

Slovo (*parola* / *palavra*) è il prodotto del parlare, del *falar* (*reč*), come *mysl'* (*pensiero*) è il prodotto del pensare

Reč è discorso, *discurso*, è il *parlare*, *falar*, ma può essere tradotto con *linguaggio*, *linguagem*, per distinguerlo dal russo *jazyk* (che significa sia lingua sia linguaggio) e che è tradotto generalmente con *lingua*.

Dunque *Myslenie* è *reč*, *Pensamento* e *linguagem*, it. *Pensiero* e *linguaggio*, ingl. *Thought and language*, ted. *Denken und Spreken*.

In questo nostro testo, quando lo crediamo opportuno, precisiamo, usando *pensiero*, *pensamento*, se corrisponde, nel testo di Vygotskij, a *myslenie* o a *mysl'*. Come pure là dove usiamo *linguaggio* e *parola* / *palavra* / riporteremo accanto rispettivamente (*reč* e *slovo*).

Il problema rapporto tra pensiero (*myslenie*) e linguaggio (*reč*) ha, dice Vygotskij, come suo problema centrale quello del rapporto tra pensiero (*mysl'*) e parola (*slovo*). Non si affronta il problema del rapporto fra pensiero e linguaggio fino a quando ci si limita a caratterizzare il pensiero come “linguaggio (*reč*) senza il suono”, o si fa coincidere il pensiero e con la parola, sicché viene a mancare l'oggetto stesso dell'indagine trattandosi del rapporto del pensiero con se stesso. Anche ponendo tra pensiero e linguaggio e tra pensiero e parola un rapporto di reciproca indipendenza, certamente si pone il problema del rapporto tra due cose diverse, ma generalmente si finisce con il considerare il linguaggio come espressione esteriore del pensiero e la parola come il suo vestito. Considerando il rapporto tra pensiero (*mysl'*) e parola (*slovo*) non si sta soltanto ponendo il problema del loro rapporto, ma se ne sta già dando la soluzione prima ancora di averlo discusso. Si presuppongono, così, proprietà pure del pensiero in quanto tale, indipendente dal linguaggio, e proprietà del linguaggio in quanto tale indipendentemente dal pensiero per poi stabilire il legame tra di loro come qualcosa di meccanico e di esteriore tra due processi diversi.

Un altro presupposto che ostacola l'indagine del rapporto tra pensiero e linguaggio, osserva Vygotskij, consiste nel non tenere conto che la funzione del linguaggio è la *funzione comunicativa* e che quindi il linguaggio è anzitutto mezzo di *relazione sociale*, mezzo di espressione e comprensione. Non si può staccare questa funzione del linguaggio dalla sua funzione intellettuale, come se si trattasse di due funzioni parallele e reciprocamente indipendenti.

Il rapporto tra pensiero e linguaggio non può inoltre prescindere dal rapporto che esso ha con gli altri aspetti della vita della coscienza, e in primo luogo dal legame tra intelletto e affetto. Non si può separare l'aspetto intellettuale della coscienza dall'aspetto affettivo e volitivo, staccando il pensiero da tutta la pienezza della vita vivente, dagli impulsi, interessi, inclinazioni. Separando il pensiero dall'affetto, non si può spiegare il processo stesso del pensiero, perché lo si isola dai motivi motori, dai bisogni, dagli interessi, dagli impulsi, dalle tendenze che ne dirigono il movimento.

Tenere conto dell'unità dei processi affettivi e intellettivi, considerare il movimento che va dai bisogni e dagli impulsi al pensiero (*myslenie*) e quello inverso che va dal pensiero (*mysl'*) al comportamento, all'azione concreta, è la condizione di una corretta impostazione del problema del rapporto tra pensiero e linguaggio e del pensiero verbale con tutta la vita della coscienza nel suo complesso, qualsiasi poi siano le soluzioni che si vogliono proporre. È questa la conclusione cui perviene il primo capitolo di *Myslenie i reč*.

3 PENSIERO E PAROLA

Il capitolo di *Myšlenie i reč*, il settimo, dedicato al rapporto tra pensiero (*mysl'*) e parola (*slovo*) come prodotti del pensare (*myšlenie*) e del parlare (*reč*) fu iniziato da Vygotskij pochi mesi prima di morire.

I rapporti tra parola e pensiero (*mysl'*) si manifestano e si realizzano soltanto nel processo dello sviluppo storico, sono il prodotto del processo evolutivo. Vale a dire che non c'è un legame originario tra pensiero e parola. Il legame tra di essi compare e si va realizzando nel corso stesso dello sviluppo del pensiero e della parola.

Il che però non significa che pensiero e parola possano essere considerati come due processi autonomi e preesistenti, ricercando in ciascuno di essi gli elementi che ne spieghino il rapporto. È come se, per spiegare perché l'acqua spegne il fuoco se ne cercasse la spiegazione nella composizione dell'acqua in ossigeno e idrogeno per poi dover constatare che l'ossigeno favorisce la combustione e che l'idrogeno brucia.

Al metodo della scomposizione dei due termini della relazione, il pensiero e la parola, Vygotskij propone di sostituire l'analisi di della relazione stessa, di pensiero-parola, vale a dire del pensiero verbale come unità globale ricercandone l'unità componente.

Vygotskij individua l'unità componente che riflette nella forma più semplice l'unità globale di pensiero e di linguaggio nel *significato* della parola, in quanto unità globale non più scomponibile nei due processi. Senza significato la parola non è più parola, e il significato in quanto generalizzazione, in quanto concetto è atto di pensiero, fenomeno di pensiero (*mišlenie*).

Il significato della parola è al tempo stesso un fenomeno intellettuale e verbale: è intellettuale in quanto verbale, ed è verbale in quanto intellettuale. È un fenomeno del linguaggio in quanto il linguaggio è legato al pensiero, ed un fenomeno del pensiero in quanto il pensiero è collegato con il linguaggio. Dunque il linguaggio è unità globale di parola e di pensiero (*mysl'*).

Ciò che si tratta ancora di riconoscere, secondo Vygotskij, una volta riconosciuto nel significato il fenomeno che accomuna parola e pensiero, è che il significato è caratterizzato dal *cambiamento* e dallo *sviluppo*.

La relazione tra il pensiero e la parola è un processo un movimento dall'uno all'altra e viceversa, ed un processo di sviluppo. Il processo stesso del pensiero (*mišlenie*), dal pensiero (*mysl'*) alla parola, dal pensiero che non si esprime nella parola ma che nella parola si realizza, è sviluppo. La funzione che il pensiero (*mysl'*) assolve, il lavoro che esso compie, la soluzione che esso propone si effettuano come movimento dal pensiero alla parola e dalla parola al pensiero.

La considerazione del cambiamento e dello sviluppo del significato della parola quale caratteristica della relazione tra pensiero e parola comporta il riconoscimento della non validità della loro interpretazione in termini di associazionismo. Se la parola evocasse il suo significato in termini di associazione come un cappotto abitualmente indossato da una persona nota evoca quella persona, la relazione tra la parola e il suo significato non potrebbe modificarsi, rinforzarsi o indebolirsi, arricchirsi di nuovi legami, allargarsi o restringersi.

Uno dei limiti della semantica consiste, dice Vygotskij nel concepire il rapporto tra parola e significato, tra *signifiant* e *signifié*, potremmo dire utilizzando la terminologia di Saussure, in termini di associazione.

Ciò vale anche quando si voglia spiegare questa relazione dicendo che essi formano un'unica struttura. Anche da spiegazione, che può valere genericamente per qualsiasi relazione, e che quindi nulla dice sulla specificità del rapporto tra pensiero e parola, restano fuori il cambiamento e lo sviluppo, la variabilità, l'incostanza e la dinamica del rapporto. Perciò niente di nuovo da parte della spiegazione strutturalista rispetto a quella associazionista. E come nella poesia di Heine, dice Vygotskij (*Mišlenie i reč* (tr. it., 1995, p. 333) il nuovo sovrano risulta somigliante al vecchio, "il nuovo Schablon somigliava al vecchio Schablon".

L'indeterminatezza, la duttilità semantica della parola, che la rendono adattabile a funzioni nuove e diverse e a contesti situazionali differenti – diversamente dalla concezione che le attribuisce un rapporto di scambio prefissato tra significante e significato,

riducendo il suo carattere di segno a quello del segnale dove appunto vi è un unico rapporto biunivoco tra significante e significato – permettono di spiegare il suo uso effettivo nella comunicazione interpersonale e nella riflessione solitaria, il suo impiego sia dialogico sia monologico, il suo funzionamento nel cosiddetto “linguaggio interno” e nel “dialogo interiore”. Secondo il modo in cui Vygotskij la considera la lingua non è affatto una forma unica e fissa di attività verbale, ma un insieme di funzioni verbali diverse. Già il formalismo russo, a cui Medvedev aveva dedicato il suo libro del 1928 aveva evidenziato le differenze specifiche del linguaggio poetico rispetto alla prosa del linguaggio ordinario. Vygotskij, a dimostrazione che non si può considerare la lingua come un repertorio di regole fisse e come complesso unico di funzioni, cita Humboldt per aver già evidenziato, nella lingua, le differenze queste due varietà funzionali, quella della poesia, che è inseparabile della musica, e quella della prosa che dispone unicamente delle risorse offerte dalla lingua.

Vygotskij nello studio del linguaggio o discorso interno si richiama al contributo dato L. P. Jakubinskij allo studio del dialogo e dell'enunciazione considerandolo come base per un approccio adeguato a tale tipo di discorso, giudicando, come Jakubinskij, inapplicabili, invece, le categorie elaborate dalla linguistica. Sotto questo riguardo, l'approccio di Vygotskij somiglia molto a quello di Bachtin e della sua scuola, sia per quanto riguarda le analisi svolte da Bachtin nella sua opera su Dostoevskij (1929), sia per quanto riguarda lo studio del linguaggio ordinario da parte di Vološinov (1926) e del linguaggio letterario da parte di Medvedev (1928).

L'attenzione data all'aspetto dialogico del linguaggio permette a Vygotskij di caratterizzare il linguaggio scritto, in quanto necessariamente più formale di quello parlato, come fonologico, rispetto invece a quello orale, colloquiale, avente, invece, un carattere generalmente dialogico.

L'ipostazione data allo studio del linguaggio, consente a Vygotskij di affrontare anche quel tipo di discorso tra persone in rapporto di contatto, di familiarità, di reciproca comprensione tra di loro, che quindi possono fare ricorso a un “linguaggio abbreviato”, fatto di poche parole, fatto di allusioni; che possono farsi capire senza dover ricorrere a parole precise, e senza dover precisare e esplicitare tutto per farsi comprendere. Si tratta del sottinteso, di cui nella comunicazione ordinaria si era occupato nel saggio del 1926, “La parola nella vita e la parola nella poesia” anche Vološinov. Generalmente comunichiamo per sottintesi. E più sono i sottintesi e più forte è il grado di relazione che intercorre tra gli interlocutori. Il discorso formale in cui, non solo tutto va precisato, ma in cui le enunciazioni devono essere sintatticamente ben formate e semanticamente complete, è sostituito da un tipo di linguaggio fatto di abbreviazioni, di frasi incomplete, da un parlare più discorsivo, da espressioni del pensiero in forma condensata, con l'impiego di un numero assai ridotto di parole. Di ciò Vygotskij si occupa nell'ultima parte del capitolo settimo di *Myšlenie i reč* dedicato al rapporto tra il pensiero e la parola, tra *mysl'* e *slovo*, come prodotti del pensare del parlare (*myšlenie* e *reč*).

Particolare attenzione, come in Bachtin e nel suo Circolo, viene data da Vygotskij, in questo settimo capitolo, al fenomeno dell'*intonazione*, quale caratteristica specifica dell'enunciazione. All'intonazione anche Bachtin, Medvedev e soprattutto Vološinov (1926 e 1929) hanno dedicato particolare attenzione, L'orientamento sociale dell'enunciazione si manifesta chiaramente proprio nell'intonazione, che si situa al confine fra il detto e il non detto, fra il verbale e il non verbale. Essa risente del rapporto che si stabilisce fra parlante e destinatario rispetto alle valutazioni sottintese, variando a seconda che ci sia o no una comunanza di valutazioni, una sorta di “appoggio corale”. Nell'intonazione si palesa maggiormente la dipendenza dell'enunciazione da una certa comunanza di valutazioni. Quando una persona suppone che l'interlocutore non sia d'accordo, oppure non è sicura e dubita di questo accordo, dà un'intonazione diversa alle sue parole rispetto a quando può contare su un sottinteso “appoggio corale, ed in generale, in questo caso, costruisce le sue enunciazioni in maniera diversa. Accade per l'intonazione e per l'organizzazione complessiva del discorso cioè che accade in altre forme di comportamento in cui si esprime il “contatto” interpersonale: se qualcuno, che sta ridendo mentre si trova in un gruppo, si accorge di essere l'unico a ridere, il riso cessa o cambia di intonazione, divenendo anche isterico e, in ogni caso, perdendo la sua schiettezza insieme alla fiducia negli altri.

L'intonazione è decisiva per la comprensione del senso e soprattutto del del sottinteso. I “significati sottintesi” dipendono dal carattere intersoggettivo e dialogico della pratica del significare, che presuppone un con-sapere, un orientamento verso punti di vista altrui e verso varie direzioni culturali. Come Vološinov particolarmente sottolinea, tanto più può esserci sottinteso, quanto più i significati hanno a che fare con elementi della vita sociale stabili e costanti, con avvenimenti, esperienze, valori, programmi di comportamento, conoscenze e stereotipi che sono di dominio pubblico, socialmente determinati.

È interessante che sia Vygotskij nel settimo capitolo di *Mišlenie i reč'*, sia Vološinov in "Slovo v žizni i slovo v poezii" ("La parola nella vita e la parola nella poesia", 1926, in russo e in italiano in Bachtin e il suo Circolo 2014, p. 1698-1703) – a dimostrazione di come funzioni l'intonazione e come, grazie ad essa, si possano fare, nella comunicazione ordinaria, interi dialoghi, si possa conversare, anche animatamente, riducendo tutti i discorsi a una sola parola, un sostantivo per giunta brevissimo, massima "abbreviazione" che il linguaggio orale possa permettere – riportino entrambi per intero un brano tratto di Dostoevskij.

Si tratta delle p. 274-275 di *Dnevnik pisatelja* (Diario di uno scrittore) in cui Dostoevskij descrive la discussione, che gli era capitato di ascoltare per strada, tra sei artigiani ubriachi, in cui tutti e sei usavano soltanto una parola e la stessa parola, dandole intonazioni e, dunque, sensi completamente differenti, capendosi l'un l'altro perfettamente, travandosi certe volte, d'accordo tra loro, certe volte in contrasto, certe volte manifestando entusiasticamente il proprio consenso reciproco, certe altre il proprio disappunto e il proprio dissenso, ma sempre con uno stesso brevissimo sostantivo.

Ciò a cui Vygotskij tiene soprattutto ad dimostrare è che il pensiero (Mysl') non si esprime nella parola (*slovo*), ma si realizza nella parola, e che esso non corrisponde mai al significato diretto delle parole, il quale ha, invece, la funzione di mediare le parole: la strada dal pensiero alla parola è una strada indiretta, internamente mediata, e questa mediazione è sempre di natura sociale.

Ma c'è un altro punto su cui Vygotskij ritorna verso la fine del settimo capitolo di *Mišlenie i reč'*, e riguarda il rapporto tra pensiero, parola e affetto, a cui aveva già precedentemente fatto riferimento. Il pensiero generalmente non nasce da un altro pensiero, ma da motivazioni, impulsi, affetti, emozioni. E la comprensione reale del pensiero altrì è possibile soltanto scoprendone il retroscena affettivo-volitivo.

Il settimo capitolo sul rapporto tra pensiero e parola, si conclude, e con esso il libro *Mišlenie i reč'* con l'indicazione di un altro problema alla cui soglia conduce la ricerca sul rapporto tra pensiero e linguaggio: il problema della coscienza. Pensiero e linguaggio, dice Vygotskij sono la chiave per comprendere la natura della coscienza umana. E cita di Marx e Engels, *L'ideologia tedesca* (che era stata pubblicata in russo qualche anno prima, esattamente nel 1932), in cui si dice che il linguaggio è la coscienza reale, pratica, che esiste anche per altri uomini e dunque è la sola esistente anche per me stesso. Sicché aggiunge, Vygotskij non solo il pensiero, ma tutta la sua coscienza nel suo insieme è legata allo sviluppo della parola.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BACHTIN, Michail. Per una filosofia dell'atto responsabile. Trad. it. con testo russo a fronte. In: BACHTIN, Michail e il suo Circolo. **Opere 1919-1929**. Milano: Bompiani, 2014 [1920-24]. p. 33- 167. [Trad. em português: **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010] [1920-24].

_____. Problemy tvorčestva Dostoevskogo, Problemi dell'opera di Dostoevskij. Testo russo a fronte e trad. it. In: BACHTIN, Michail e il suo Circolo. **Opere 1919-1929**. Milano: Bompiani, 2014 [1929]. p. 1053-1423.

BACHTIN, Michail e il suo Circolo. **Opere 1919-1929**. Testo russo a fronte, trad. it. e cura di Augusto Ponzio con la collaborazione di Luciano Ponzio. Milano: Bompiani, 2014. (Collana "Il Pensiero Occidentale" diretta da Giovanni Reale).

DANESI, Marcel. **The body in the sign: Thomas A. Sebeok and semiotics**. Toronto: Legas, 1998.

DANESI, Marcel. **The body in the sign: Thomas A. Sebeok and semiotics**. Trad. it di S. Petrilli. In: DANESI, M.; PETRILLI, S.; PONZIO, A. **Il corpo nel segno. Introduzione alla semiotica globale**. Bari: Graphis, 2004.

DOSTOEVSKIJ, Fëdor. Dnevnik pisatelja [Diario di uno scrittore]. In: VOLOSHINOV, V. N. **Polnoe sobranie socinenij F. M. Dostoevskogo**. vol. IX. Trad. it. di E. Lo Gatto, *Diario di uno scrittore*. Intr. di A. Torno. Milano: Bompiani, 2007 [1906]. p. 163-164.

JAKOBSON, Roman. **Una generazione che ha dissipato i suoi poeti**. Il problema Majakovskij. Trad. it. e a cura di V. Strada, Milano: SE, 2004. [1930].

GALLIANI, Luciano. Ambiente sociale di apprendimento. In: GHISANDI, Patrizia (a cura di). **Oltre il multimedia**. Milano: Franco Angeli, 1995.

GHISANDI, Patrizia (a cura di). **Oltre il multimedia**. Milano: Franco Angeli, 1995.

KORNILOV, K.N. **Psichologgija i marksizm**. Mosca-Leningrado, 1925.

MARX, Karl; ENGELS, Friedric. Die deutsche Ideologie. [Trad. russa 1932]. Trad. it. di F. Codino. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedric. **Opere complete**, vol. V, Roma: Editori Riuniti, 1972.[1845].

MECACCI, Luciano. **Storia della psicologia del Novecento**. Roma-Bari: Laterza, 1992.

MEDVEDEV, Pavel N. Formal'nyj metod v literaturovedenii. Kriticeskoe vvedenie v sociologiceskuju poetiku. Trad. it. con testo russo a fronte, *Il metodo formale nella scienza della letteratura*. In: BACHTIN, Michail e il suo Circolo. **Opere 1919-1929**. Milano: Bompiani, 2014 [1928]. p. 599-1425.

_____. **O método formal nos estudos literários**. Trad. E Vókova Américo e S Carmago Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **A revolução bachtiniana**. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

PONZIO, Luciano. **Roman Jakobson e fondamenti della semiotica**. Milano: Mimesis, 2015.

VOLOŠINOV, Valentin N. **Frejdzizm**, Gosizdat. Trad. it. *Freudismo*, a cura di G. Mininni. Introd. A. Ponzio e G. Mininni. Bari: Dedalo, 1977 [1927].

_____. Marksizm i filosofija jazyka. Trad. it. con testo russo a fronte. In: BACHTIN, Michail e il suo Circolo. **Opere 1919-1929**. Milano: Bompiani, 2014 [1929]. p. 1422-1839.

_____. (Sotto il nome di M. Bachtin). **O freudismo**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Parola propria e parola altrui nella sintassi dell'enunciazione.** Introd. e cura di A. Ponzio. Lecce: Pensa Multimedia, 2009. [Trad. em português: *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.* São Carlos/SP, Pedro & João Editores, 2011].

VYGOTSKIJ, Lev. **Psichologija iskusstva,** Mosca 1965 e 1968. Pref. di A. N. Leontjev. Note e commento di Ivanov. Trad. it. *Psicologia dell'arte.* Roma: Editori Riuniti, 1925a.

_____. "Soznanie kak problema psichologii povedenija" [La coscienza come problema della psicologia del comportamento]. In: KORNILOV, K. N. (a cura di). **Psichologija i marksizm.** Mosca/Leningrado, 1925b. p. 175-198.

_____. Myslenie i rec'. In: _____. **Pensiero e linguaggio.** Mosca/Leningrado, 1934. Edizioni critica a cura di Luciano Mecacci. Bari: Laterza, 1990.

VOLOŠINOV, Valentin N. **Istorija razvitija vyssich psichiceskih funkcij.** Mosca, 1960. Trad. it. *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori,* a cura di M. S. Veggetti. Firenze: Giunti-Barbera, 1974.

Recebido em 07/11/2016. Aceito em 08/11/2016

PENSAMENTO E PALAVRA EM LEV S. VIGOSKI

Augusto Ponzio*

Universidade de Bari Aldo Moro

Tradução do ensaio *Pensiero*

e *parola* in Lev S. Vygoskij, por Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazzarola**

*A relação da palavra com o pensamento e a formação de novos conceitos
são um processo da alma muito complexo, misterioso e delicado.*

(L. N. Tolstói)

1 VIGOTSKI NO SEU TEMPO E HOJE

O contexto histórico em que viveu Lev S. Vigotski (nascido em 1896 e falecido em 1934, o mesmo ano da publicação de seu livro *Myšlenie i reč – Pensamento e Linguagem*¹) é aquele que Roman Jakobson descreveu em *Uma geração que esbanjou seus poetas* (v. JAKOBSON 1930; L. PONZIO, 2015). Na primeira metade dos anos 1890, nasceram também Mikhail Bakhtin (1895) e dois dos maiores componentes de seu Círculo, Pavel Medviédev (1892) e Valentin Volochínov (1895), que, como Vigotski, ocupam-se de problemas concernentes aos signos, à relação linguagem-pensamento, à arte (v. BACHTIN e il suo Circolo, 2014). Bakhtin foi mandado para o exílio primeiro no Cazaquistão e depois em Mardóvia. Como Vigotski, também Volochínov morreu, em 1936, de tuberculose. Em 1938, Medviédev foi preso e fuzilado e todos os seus documentos, como aconteceu também com Vigotski, requisitados.

* Professor Emérito de Filosofia e Teoria da Linguagem na Universidade de Bari Aldo Moro – Itália. Dirige, desde 1990, a série *Athanor*, com foco em Semiótica, filosofia, arte e literatura.

** **Sobre as tradutoras:** Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti é Pós-doutora em Filosofia da Linguagem; professora do Programa de Pós-graduação em Linguística e do Curso de Letras Português da UFSC/SC; Líder do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado ao NELA/UFSC. E-mail: ma.rizzatti@gmail.com. Giorgia Brazzarola é tradutora de nacionalidade italiana, Mestre em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora de língua italiana. E-mail: gbrazzarola@gmail.com.

¹N.T.: No Brasil: A construção do pensamento e da linguagem, tradução de Paulo Bezerra diretamente do russo para a editora Martins Fontes.

Os textos que temos de Lev S. Vigotski, aqueles editados e os que permaneceram inéditos, atestam que ele se encaminhava para realizar um grande projeto teórico, que teria contemplado certamente a psicologia, mas que, ao mesmo tempo, envolvia campos disciplinares diversos, sobretudo aqueles das ciências da linguagem, bem como a ‘filosofia da linguagem’, da qual Valentin Volochínov, em seu livro de 1929, significativamente intitulado *Marxismo e filosofia da linguagem*, lamentava a quase total ausência na União Soviética.

Provavelmente Vigotski conheceu esse livro, assim como o livro precedente de Volochínov, *O freudismo*, estudo crítico de 1927, no qual, no § 3 do capítulo X, intitulado ‘Crítica às apologias marxistas do freudismo’ (em russo e em italiano em Bachtin e il suo Circolo, *Opere 1919-1930*, 2014, v. p. 570-578; em português sob o nome de Mikhail Bakhtin, 2009, p. 99-103). Volochínov critica o ponto de vista de A. R. Luria, colaborador de Vigotski. Este último conhecia também a obra de Mikhail Bakhtin (de cuja ‘escola’ o ‘círculo Volochínov’, como dissemos, fazia parte), provavelmente em razão de interesses bakhtinianos pela arte e pela literatura e por Dostoiévski (v. BACHTIN, 1929). Escreve Luciano Mecacci, na introdução a sua edição crítica italiana de *Myslenie i reč*: “Vygotskij leggeva ed usava altri testi tabù come le opere di Bachtin-Vološinov” (em VYGOTSKIJ, 1934, tr. it. ix). E não se pode excluir, pelos mesmos motivos, o livro de 1928, *O método formal nos estudos literários*, de Pável N. Medviédov, outro expoente importante do Círculo de Bakhtin (como mencionamos anteriormente, preso e fuzilado, sem ser processado, em 1938).

As leituras de Vigotski incluem outras obras de psicologia como A. Adler, J. M. Baldwin, K. Bühler, S. Freud, P. Janet, K. Koffka, W. Köhler, J. Piaget; de pedagogos como E. Claparède e M. Montessori; de linguistas como L. P. Jakubinkij (autor, em 1923, do ensaio ‘Sobre o discurso dialógico’ e que Volochínov teve como professor em Leningrado durante o curso de doutorado no qual se inscreveu em 1924); G. Špet, filósofo e linguista estudante de Edmund Husserl, cujas aulas frequentou na Universidade de Sanjavskij de Moscou; K. Vosler; os componentes do Círculo Linguístico de Praga, e, por meio da obra da linguista russa R. Sor, também F. de Saussure.

Vigotski, nos anos 1920 – a partir da sua exposição ‘A consciência como problema da psicologia do comportamento’ no II Congresso de Neuropsicologia de 1924, depois publicada em 1925 no livro editado por K. N. Kornilov, *Psicologija i marksizm* –, deu uma significativa contribuição para o início da determinação da especificidade dos processos psíquicos humanos, por meio de uma crítica pioneira ao comportamentalismo, decorrente da teoria reflexológica russa (Bechtereve e Pavlov). A importância desse ensaio, assim como da obra inteira de Vigotski, não pôde ser apreciada senão a partir dos anos 1960. A edição crítica de *Pensamento e linguagem* (ao que parece, a única até agora fiel e completa) apareceu na Itália somente em 1990.

O ensaio de 1925 abre com uma epígrafe na qual se transcreve o trecho do livro *O Capital*, de Marx, onde se diz que o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que ele construiu o favo em sua cabeça antes de construí-lo em cera. A redução da teoria do comportamento humano à reflexologia escamoteia, disse Vigotski, o problema da consciência, portanto se inviabiliza a possibilidade de determinar a especificidade dos comportamentos propriamente humanos, diferenciando-os daqueles dos animais. O comportamento humano é organizado de modo que o ‘discurso interior’ acompanhe o seu comportamento. Em outros termos, o homem pensa sempre consigo mesmo, e isso influencia o seu comportamento. De que dimensão possa ser essa influência, não sabemos. Se se elimina a linha de confim entre o comportamento do animal e do humano, o componente histórico-social, que no comportamento humano é essencial, anula-se no biológico, e o componente psicológico é absorvido pela fisiologia (v. 1925, trad. it., p. 270).

Vigotski descreve como específico do comportamento humano – a ponto de poder afirmar que entre os animais e o homem há um “salto qualitativo”, evidenciado pelos processos psíquicos superiores (objeto de sua monografia *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, 1931) –, além do fato de ele se basear na experiência social, na experiência histórica, também ser “experiência duplicada”, apresentando-se como construção de modelos antes de efetuar-se como ação.

²“Vigotski lia e usava outros textos-tabu, como as obras de Bakhtin-Volochínov.”

Essa capacidade de modelação do mundo de maneira diversificada e sempre renovável, que, com Sebeok, podemos chamar *linguagem (language)*, distinguindo do *falar (speech)* é socialmente e historicamente condicionada e distingue o comportamento humano daquele do animal. Ela comporta a criação de uma espécie de “estímulo artificial” que atua como “instrumento”, como “método”, como “estímulo-meio”, que medeia a relação estímulo-reposta própria dos processos psíquicos elementares, permitindo o salto dialético que dá lugar aos processos psíquicos superiores. A presença de “estímulos criados” junto aos outros “estímulos dados” com a sua função de “autoestimulação” e de *medium* na relação entre estímulo e resposta que, portanto, de direta, torna-se mediata, consentindo respostas diversificadas e qualitativamente diferentes daquelas diretas, é “a característica distintiva da psicologia do homem” (VYGOTSKIJ, 1931, trad. ita., p. 123).

Esses estímulos-meio artificiais desenvolvem uma função de autoestimulação e de mediação no comportamento humano, capazes de dirigir o próprio comportamento e o do outro; são sempre histórica e socialmente especificados (pela interconexão entre “experiência histórica”, “experiência social” e “experiência duplicada”) e são adquiridos pelo indivíduo no ambiente social, e, interiorizados, constituem a sua “consciência”. Esses estímulos-meio artificiais não são senão os signos específicos da linguagem humana. Introduzindo estímulos artificiais condicionados historicamente e socialmente, o ser humano “significa” o comportamento, conferindo-lhe um sentido, organizando-o segundo modelos, orientando-o segundo fins e valores.

Em *Pensamento e linguagem*, Vigotski desenvolve a sua pesquisa ocupando-se particularmente da linguagem verbal, considerada na relação com os processos cognitivos, no processo de interiorização, nas relações entre linguagem externa e linguagem interna e na relação entre sentido (o significado contextualizado) e o significado (a aceção de uma palavra compartilhada por uma comunidade de falantes e definível no dicionário).

Referindo-se às obras de Piaget de 1923 e de 1924 sobre linguagem e pensamento na criança, Vigotski refuta a tese de que a linguagem socializada seja precedida por uma linguagem egocêntrica, autista. O social não se encontra no fim do desenvolvimento, mas é a base dele, e a assim chamada linguagem egocêntrica pressupõe tal base. Ela se coloca no processo de interiorização da linguagem externa. É uma forma transitória da linguagem externa à linguagem interna. Ao esquema de Piaget, que indica a seguinte sucessão genética dos momentos fundamentais no pensamento lógico-verbal: pensamento autista não verbal – linguagem egocêntrica e pensamento egocêntrico –, linguagem social e pensamento lógico, Vigotski contrapõe o esquema: linguagem social – linguagem egocêntrica – linguagem interna.

Parece evidente, dadas essas premissas teóricas, que, para Vigotski, a escola assuma um papel fundamental no processo formativo da criança. Vigotski se ocupou diretamente e de modo sistemático da relação entre instrução e desenvolvimento psíquico. A aprendizagem é apresentada não como um processo unidirecional que vai de um emissor (o professor) a um receptor (o aluno), mas como um processo circular interativo.

Com a ajuda do professor, a atividade mental relativa à maturação ontogenética pode ser superada por uma atividade mental que faz parte da “área de desenvolvimento próximo” que antecipa, portanto, o desempenho cognitivo da fase seguinte das etapas da maturação. Como dependente do caráter interpessoal e social da instrução, não há muito sentido em falar abstratamente do desenvolvimento cognitivo infantil e pretender medi-lo isoladamente mediante os “testes de inteligência”. Trata-se, ao invés disso, de averiguar a capacidade de “desenvolvimento próximo” nos contextos (escolar, particularmente) que permitam o incremento daqueles estímulos-meio, os signos, que são a condição da extensão das funções cognitivas do homem.

Cada *medium*, por estar efetivamente em condições de produzir comportamentos mediados baseados na inventividade e na escolha responsável, *deve ser, por sua vez, mediato*. Para serem apreendidos os signos, os “estímulos-meio artificiais” requerem a mediação do professor e do contexto escolar. Para realizar plenamente as suas potencialidades de meio de desenvolvimento individual, cada *medium* precisa de um contexto social, que é tanto mais tal, quanto mais é multimedial.

Para além do desenvolvimento no âmbito do endereço “histórico-cultural” (v. MECACCI, 1992, p. 334-362), as ideias de Vigotski continuam a ter valor hoje, não apenas no plano teórico, mas também por aquilo que diz respeito às práticas relativas aos processos formativos, sobretudo na situação hodierna de enorme crescimento e potencialização dos “estímulos-meio artificiais” como resultado do desenvolvimento e difusão das novas tecnologias.

Não é casual que recorramos a Vigotski (v. GHISLANDI, 1995, p. 43; GALLIANI, 1995, p. 64; DANESI, 1998) quando se enfrentam problemas concernentes à educação e ao emprego dos novos meios que o desenvolvimento tecnológico coloca hoje à disposição. O ingresso dos novos meios na escola significa acréscimo da participação social e requer “a interação contínua com professores e colegas de estudo” (GHISLANDI, 1995, p. 43) em um “ambiente multimedial de interação” (GALLIANI, 1995, p. 43).

2 O PENSAR, O PENSAMENTO, A LINGUAGEM, A PALAVRA

Vigotski distingue entre *mysl'* e *myslenie*. *Mišlenie* é o processo de pensar, italiano *pensare*, inglês *thinking*, alemão *Denken*; enquanto *mysl'* é o produto, o resultado, do pensar: *pensamento*, italiano *pensiero*, inglês *thought*, alemão *Gedanke*. Mas em italiano e em português *mišlenie* é geralmente traduzido como *pensiero* e *pensamento*.

Slovo (*parola/palavra*) é o produto do *falar* (*reč*), como *mysl* (*pensamento*) é o produto do pensar.

Reč é *discurso/discurso*, é o *parlare/falar*, mas pode ser traduzido como *linguaggio/linguagem*, para distinguir do russo *jazyk* (que significa tanto língua como linguagem) e que é traduzido geralmente como *língua*.

Portanto *Myslenie i reč*, *Pensamento e linguagem*, italiano *Pensiero e linguaggio*, inglês *Thought and language*, alemão. *Denken und Spreken*.

Neste texto, quando entendemos oportuno, discriminamos, usando *pensiero*, *pensamento*, se corresponde, no texto de Vigotski, a *myslenie* ou a *mysl'*. Onde usamos *linguaggio/linguagem* e *parola /palavra* / indicaremos ao lado respectivamente (*reč* e *slovo*).

A complicada relação entre pensamento (*myslenie*) e linguagem (*reč*) tem, explica Vigotski, como seu problema central a relação entre pensamento (*mysl'*) e palavra (*slovo*). Não se enfrenta o problema da relação entre pensamento e linguagem quando nos limitamos a caracterizar o pensamento como “linguagem (*reč*) sem o som”, ou se fazemos coincidir o pensamento com a palavra, pois falta o próprio objeto da investigação tratando-se da relação do pensamento com ele mesmo. Também colocando entre pensamento e linguagem e entre pensamento e palavra uma relação de recíproca independência, certamente se coloca o problema da relação entre duas coisas diferentes, mas geralmente se acaba considerando a linguagem como expressão exterior do pensamento e a palavra como a sua roupagem. Considerando a relação entre pensamento (*mysl'*) e palavra (*slovo*), não se está apenas colocando o problema de sua relação, mas já se está dando a solução muito antes de tê-lo discutido. Pressupõem-se, assim, propriedades puras do pensamento enquanto tal, independente da linguagem, e propriedades da linguagem enquanto tal, independentemente do pensamento, para depois estabelecer o elo entre ambos como algo mecânico e exterior entre dois processos diferentes.

Um outro pressuposto que dificulta a investigação da relação entre pensamento e linguagem, observa Vigotski, consiste em não considerar que a função da linguagem é a *função comunicativa* e que, então, a linguagem é, antes de tudo, meio de *relação social*, meio de expressão e compreensão. Não se pode separar essa função da linguagem da sua função intelectual, como se se tratasse de duas funções paralelas e reciprocamente independentes.

A relação entre pensamento e linguagem não pode também prescindir da relação que ela tem com outros aspectos da vida da consciência, e em primeiro lugar do elo entre intelecto e afeto. Não se pode separar o aspecto intelectual da consciência do aspecto afetivo e volitivo, separando o pensamento de toda a plenitude da vida, dos impulsos, interesses, inclinações. Separando o pensamento do afeto, não se pode explicar o próprio processo do pensamento, porque se o isola dos motivos motores, das necessidades, dos interesses, dos impulsos, das tendências que dirigem o seu movimento.

Considerar a unidade dos processos afetivos e intelectivos, considerar o movimento que vai das necessidades e dos impulsos ao pensamento (*myslenie*) e aquele inverso que vai do pensamento (*mysl'*) ao comportamento, à ação concreta, é a condição de uma correta impostação do problema da relação entre pensamento e linguagem e do pensamento verbal com toda a vida da consciência no seu complexo, quaisquer que sejam as soluções que se deseje propor. É esta a conclusão que decorre do primeiro capítulo de *Myšlenie i reč*.

3 PENSAMENTO E PALAVRA

O capítulo de *Myšlenie i reč*, o sétimo, dedicado à relação entre pensamento (*mysl'*) e palavra (*slovo*) como produtos do pensar (*myslenie*) e do falar (*reč*) foi elaborado por Vigotski poucos meses antes de morrer.

As relações entre palavra e pensamento (*mysl'*) manifestam-se e realizam-se apenas no processo de desenvolvimento histórico, são o produto do processo evolutivo. Vale dizer que não há um elo originário entre pensamento e palavra. O elo entre eles aparece e se realiza no próprio curso do desenvolvimento do pensamento e da palavra.

Isso, porém, não significa que pensamento e palavra possam ser considerados como dois processos autônomos e preexistentes, buscando-se, em cada um, os elementos que expliquem a relação entre eles. É como se, para explicar por que a água apaga o fogo, se procurasse a explicação na composição da água em oxigênio e hidrogênio, para, depois, constatar que o oxigênio favorece a combustão e que o hidrogênio queima.

Ao método da decomposição dos dois termos da relação, o pensamento e a palavra, Vigotski propõe substituir a análise da própria relação de pensamento-palavra, vale dizer do pensamento verbal como unidade global procurando nele a unidade componente.

Vigotski individua a unidade componente que reflete na forma mais simples a unidade global do pensamento e da linguagem no *significado* da palavra, enquanto unidade global, não mais decomponível nos dois processos. Sem significado, a palavra não é mais palavra, e o significado enquanto generalização, enquanto conceito é ato do pensamento, fenômeno do pensamento (*myslenie*).

O significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno intelectivo e verbal: é intelectivo enquanto verbal, e é verbal enquanto intelectivo. É um fenômeno da linguagem enquanto a linguagem é ligada ao pensamento, e é um fenômeno do pensamento enquanto o pensamento é ligado com a linguagem. Portanto, a linguagem é unidade global de palavra e de pensamento (*mysl'*).

Trata-se, agora, de reconhecer, segundo Vigotski, uma vez reconhecido no significado o fenômeno que une palavra e pensamento, que o significado é caracterizado pela *mudança* e pelo *desenvolvimento*.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo, um movimento de um ao outro e vice-versa, e é um processo de desenvolvimento. O próprio processo do pensamento (*myslenie*), do pensamento (*mysl'*) à palavra, do pensamento que não se exprime na palavra, mas que nela se realiza, é desenvolvimento. A função que o pensamento (*mysl'*) desempenha, o trabalho que ele realiza, a solução que ele propõe se efetuam como movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento.

A consideração da mudança e do desenvolvimento do significado da palavra como característica da relação entre pensamento e palavra comporta o reconhecimento da não validade de sua interpretação em termos de associacionismo. Se a palavra evocasse o seu significado, em termos de associação como um casaco habitualmente vestido por uma pessoa conhecida evoca aquela pessoa, a relação entre a palavra e o seu significado não poderia modificar-se, reforçar-se ou enfraquecer-se, enriquecer-se de novos elos, alargar-se ou restringir-se.

Um dos limites da semântica consiste, diz Vigotski, em conceber a relação entre palavra e significado, entre *significant* e *signifié*, poderíamos dizer utilizando a terminologia de Saussure, em termos de associação.

Isso vale também quando se quer explicar esta relação dizendo que eles formam uma única estrutura. Também da explicação, que pode valer genericamente para qualquer relação e que, então, nada diz sobre a especificidade da relação entre pensamento e palavra, excluem-se a mudança e o desenvolvimento, a variabilidade, a inconstância e a dinâmica da relação. Assim, não há nada de novo na explicação estruturalista em relação à associacionista. E como na poesia de Heine, diz Vigotski *Mišlenie i reč* (tr. it., 1995, p. 333), o novo soberano resulta semelhante ao velho, “o novo Schablon (Modelo) se assemelha ao velho Schablon (Modelo)”.

A indeterminação, a ductibilidade semântica da palavra, que a tornam adaptável a funções novas e diversas e a contextos situacionais diferentes – diversamente da concepção que lhe atribui uma relação de comutação prefixada entre significante e significado, reduzindo o seu caráter de signo ao de sinal no qual há uma única relação biunívoca entre significante e significado – permitem explicar o seu uso efetivo na comunicação interpessoal e na reflexão solitária, o seu emprego seja dialógico, seja monológico, o seu funcionamento na já mencionada “linguagem interna” e no “diálogo interior”. Segundo Vigotski, a língua não constitui uma forma única e fixa de atividade verbal, mas um conjunto de funções verbais diversas. Já o formalismo russo, ao qual Medviédev havia dedicado o seu livro de 1928, evidenciara as diferenças específicas da linguagem poética em relação à prosa da linguagem ordinária. Vigotski, ao demonstrar que não se pode considerar a língua como um repertório de regras fixas e como complexo único de funções, cita Humboldt, por já ter evidenciado na língua a diferença dessas duas variedades funcionais, aquela da poesia, que é inseparável da música, e aquela da prosa, que dispõe unicamente dos recursos oferecidos pela língua.

Vigotski, no estudo da linguagem ou discurso interno, evoca a contribuição dada por L. P. Jakubinkij ao estudo do diálogo e da enunciação, considerando-o como base para uma abordagem adequada a tal tipo de discurso, julgando, como Jakubinskij, inaplicáveis, ao invés, as categorias elaboradas pela Linguística. Sob esse ponto de vista, a abordagem de Vigotski se assemelha muito a de Bakhtin e da sua escola, seja no que diz respeito às análises desenvolvidas por Bakhtin na sua obra sobre Dostoiévski (1929), seja no que diz respeito ao estudo da linguagem ordinária por parte de Volochínov (1926) e da linguagem literária por parte de Medviédev (1928).

A atenção dada ao aspecto dialógico da linguagem permite a Vigotski caracterizar a linguagem escrita, como necessariamente mais formal que a falada, como fonológica, em comparação com a oral, coloquial, tendo, ao invés, um caráter geralmente dialógico.

A imposição dada ao estudo da linguagem permite a Vigotski tratar também do tipo de discurso entre pessoas em relação de contato, de familiaridade, de recíproca compreensão entre si, que, então, podem recorrer a uma “linguagem abreviada”, feita de poucas palavras, feita de alusões; que conseguem se fazer entender sem ter de recorrer a palavras precisas e sem ter de precisar e explicitar tudo para se fazerem compreender. Trata-se do subentendido, do qual também Volochínov tratou na comunicação ordinária no ensaio de 1926, *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Geralmente nos comunicamos por subentendidos. E quanto mais são os subentendidos mais forte é o grau de relações que intercorrem entre os interlocutores. O discurso formal no qual não somente tudo deve ser precisado, mas no qual as enunciações devem ser sintaticamente bem formadas e semanticamente completas é substituído por um tipo de linguagem feita de abreviações, de frases incompletas, de um falar mais discursivo, de expressões de pensamento de forma condensada, com o emprego de um número bastante reduzido de palavras. Disso Vigotski se ocupa na última parte do capítulo sétimo de *Myšlenie i reč*, dedicado à relação entre o pensamento e a palavra, entre *mysl'* e *slovo*, como produtos do pensar do falar (*myšlenie* e *reč*).

Particular atenção, como em Bakhtin e no seu Círculo, é dada, por Vigotski neste sétimo capítulo, ao fenômeno da *entonação*, como característica específica da enunciação. À entonação, também Bakhtin, Medviédev e sobretudo Volchínov (1926 e 1929) dedicaram particular atenção. A orientação social da enunciação se manifesta exatamente na entonação, que se situa no confim entre o dito e o não dito, entre o verbal e o não verbal. Ela é afetada pela relação que se estabelece entre falante e destinatário em relação às valorações subentendidas, variando dependendo de haver ou não uma comunhão de valoração, um tipo de ‘apoio coral’. Na entonação, revela-se majoritariamente a dependência da enunciação de uma certa comunhão de valorações. Quando uma pessoa supõe que o interlocutor não esteja de acordo, ou quando não está segura e duvida desse acordo, dá uma entonação diferente às suas palavras em relação a quando pode contar com um subentendido ‘apoio coral’ e, em geral, nesse caso, constrói as suas enunciações de maneira diferente. Acontece, para a entonação e para a organização global do discurso, o que acontece em outras formas de comportamento em que se exprime o ‘contato’ interpessoal: se alguém que está rindo enquanto se encontra em um grupo se percebe como sendo o

único a rir, o riso cessa ou muda de entonação, tornando-se também histérico e, nesse caso, perdendo a sua autenticidade ao mesmo tempo a confiança nos outros.

A entonação é decisiva para a compreensão do sentido e, sobretudo, do subentendido. Os ‘significados subentendidos’ dependem do caráter intersubjetivo e dialógico da prática do significar, que pressupõe um saber compartilhado, uma orientação em direção ao ponto de vista do outro e em várias direções culturais. Como Volochínov particularmente sublinha, tanto mais pode haver subentendidos quanto mais os significados têm a ver com elementos da vida social estáveis e constantes, com eventos, experiências, valores, programas de comportamento, conhecimentos e estereótipos que são de domínio público, socialmente determinados.

É interessante que tanto Vigotski, no sétimo capítulo de *Mišlenie i reč'*, quanto Volochínov em *Slovo v žizni i slovo v poezii (A palavra na vida e a palavra na poesia, 1926, em russo e em italiano em Bachtin e il suo Circolo, 2014, p. 1698-1703)* – a demonstrar como funciona a entonação e como, graças a ela, pode-se fazer, na comunicação ordinária, diálogos inteiros, se possa conversar, também animadamente, reduzindo todos os discursos a uma só palavra, um substantivo brevíssimo, máxima “abreviação” que a linguagem oral possa permitir – reportem ambos, por inteiro, um trecho de Dostoiévski.

Trata-se das páginas 274-275 de *Dnevnik pisatelja* (Diário de um escritor) nas quais Dostoiévski (1906) descreve a discussão que lhe aconteceu de escutar, pela estrada, entre seis artesãos bêbados, na qual todos os seis usavam apenas uma palavra e a mesma palavra, dando-lhe entonações e, portanto, sentidos completamente diferentes, compreendendo um ao outro perfeitamente, estando, algumas vezes, de acordo entre eles e, outras vezes não, às vezes manifestando entusiasticamente o próprio consenso recíproco, outras o próprio desapontamento e o próprio dissenso, mas sempre com o mesmo brevíssimo substantivo.

O que Vigotski quer mostrar, acima de tudo, é que o pensamento (*mysl'*) não se exprime na palavra (*slovo*), mas se realiza na palavra, e que ele nunca corresponde ao significado direto das palavras, o qual tem, ao invés, a função de mediar as palavras: o caminho do pensamento à palavra é um caminho indireto, internamente mediado, e esta mediação é sempre de natureza social.

Mas há um outro ponto ao qual Vigotski retorna, ao fim do sétimo capítulo de *Mišlenie i reč'*, e concerne à relação entre pensamento, palavra e afeto, à qual já havia feito referência anteriormente. O pensamento geralmente não nasce de um outro pensamento, mas de motivações, impulsos, afetos, emoções. E a compreensão real do pensamento alheio é possível somente descobrindo os bastidores afetivo-volitivos.

O sétimo capítulo, sobre a relação entre pensamento e palavra, conclui-se e com ele o livro *Mišlenie i reč'* com a indicação de um outro problema cujo limiar conduz à pesquisa sobre a relação entre pensamento e linguagem: o problema da consciência. Pensamento e linguagem, diz Vigotski são a chave para compreender a natureza da consciência humana. E cita Marx e Engels, *A ideologia alemã* (que tinha sido publicada em russo alguns anos antes, exatamente em 1932), em que se diz que a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para outros homens e, portanto, é a única existente também para mim mesmo. Assim, para Vigotski, não somente o pensamento, mas toda a sua consciência como um todo é ligada ao desenvolvimento da palavra.

REFERÊNCIAS

BACHTIN, Michail. Per una filosofia dell'atto responsabile. Trad. it. con testo russo a fronte. In: BACHTIN, Michail e il suo Circolo. **Opere 1919-1929**. Milano: Bompiani, 2014 [1920-24]. p. 33- 167. [Trad. em português: **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010] [1920-24].

_____. Problemy tvorčestva Dostoevskogo, Problemi dell'opera di Dostoevskij. Testo russo a fronte e trad. it. In: BACHTIN, Michail e il suo Circolo. **Opere 1919-1929**. Milano: Bompiani, 2014 [1929]. p. 1053-1423.

BACHTIN, Michail e il suo Circolo. **Opere 1919-1929**. Testo russo a fronte, trad. it. e cura di Augusto Ponzio con la collaborazione di Luciano Ponzio. Milano: Bompiani, 2014. (Collana "Il Pensiero Occidentale" diretta da Giovanni Reale).

DANESI, Marcel. **The body in the sign: Thomas A. Sebeok and semiotics**. Toronto: Legas, 1998.

DANESI, Marcel. The body in the sign: Thomas A. Sebeok and semiotics. Trad. it di S. Petrilli. In: DANESI, M.; PETRILLI, S.; PONZIO. **Il corpo nel segno. Introduzione alla semiotica globale**. Bari: Graphis, 2004.

DOSTOEVSKIJ, Fëdor. Dnevnik pisatelja [Diario di uno scrittore]. In: VOLOSHINOV, V. N. **Polnoe sobranie socinenij F. M. Dostoevskogo**. vol. IX. Trad. it. di E. Lo Gatto, *Diario di uno scrittore*. Intr. di A. Torno. Milano: Bompiani, 2007 [1906]. p. 163-164.

JAKOBSON, Roman. **Una generazione che ha dissipato i suoi poeti**. Il problema Majakovskij. Trad. it. e a cura di V. Strada, Milano: SE, 2004. [1930].

GALLIANI, Luciano. Ambiente sociale di apprendimento. In: GHISANDI, Patrizia (a cura di). **Oltre il multimedia**. Milano: Franco Angeli, 1995.

GHISANDI, Patrizia (a cura di). **Oltre il multimedia**. Milano: Franco Angeli, 1995.

KORNILOV, K.N. **Psichologgija i marksizm**. Mosca-Leningrado, 1925.

MARX, Karl; ENGELS, Friedric. Die deutsche Ideologie. [Trad. russa 1932]. Trad. it. di F. Codino. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedric. **Opere complete**, vol. V, Roma: Editori Riuniti, 1972.[1845].

MECACCI, Luciano. **Storia della psicologia del Novecento**. Roma-Bari: Laterza, 1992.

MEDVEDEV, Pavel N. Formal'nyj metod v literaturovedenii. Kriticeskoe vvedenie v sociologiceskiju poetiku. Trad. it. con testo russo a fronte, *Il metodo formale nella scienza della letteratura*. In: BACHTIN, Michail e il suo Circolo. **Opere 1919-1929**. Milano: Bompiani, 2014 [1928], p. 599-1425.

_____. **O método formal nos estudos literários**. Trad. E Vókova Américo e S Carmago Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **A revolução bachtiniana**. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

PONZIO, Luciano. **Roman Jakobson e fondamenti della semiotica**. Milano: Mimesis, 2015.

VOLOŠINOV, Valentin N. **Frejdzizm**, Gosizdat. Trad. it. *Freudismo*, a cura di G. Mininni. Introd. A. Ponzio e G. Mininni. Bari: Dedalo, 1977 [1927].

_____. Marksizm i filosofija jazyka. Trad. it. con testo russo a fronte. In: BACHTIN, Michail e il suo Circolo. **Opere 1919-1929**. Milano: Bompiani, 2014 [1929]. p. 1422-1839.

_____. (Sotto il nome di M. Bachtin). **O freudismo**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Parola propria e parola altrui nella sintassi dell'enunciazione**. Introd. e cura di A. Ponzio. Lecce: Pensa Multimedia, 2009. [Trad. em português: *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos/SP, Pedro & João Editores, 2011].

VYGOTSKIJ, Lev. **Psichologija iskusstva**, Mosca 1965 e 1968. Pref. di A. N. Leontjev. Note e commento di Ivanov. Trad. it. *Psicologia dell'arte*. Roma: Editori Riuniti, 1925a.

_____. “Soznanie kak problema psichologii povedenija” [La coscienza come problema della psicologia del comportamento]. In: KORNILOV, K. N. (a cura di). **Psichologija i marksizm**. Mosca/Leningrado, 1925b. p. 175-198.

_____. Myslenie i rec'. In: _____. **Pensiero e linguaggio**. Mosca/Leningrado, 1934. Edizioni critica a cura di Luciano Mecacci. Bari: Laterza, 1990. VYGOTSKIJ, Lev. **Istorija razvitija vyssich psichiceskih funkcij**. Mosca, 1960. Trad. it. *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, a cura di M. S. Veggetti. Firenze: Giunti-Barbera, 1974.

Recebido em 07/11/2016. Aceito em 08/11/2016

INDIVIDUALIDADE, CONHECIMENTO E LINGUAGEM NA CONCEPÇÃO DIALÉTICA DE DESENVOLVIMENTO EM VIGOTSKI

INDIVIDUALIDAD, CONOCIMIENTO Y LENGUAJE NA CONCEPCIÓN DIALÉCTICA DE
DESARROLLO EN VYGOTSKI

INDIVIDUALITY, KNOWLEDGE, AND LANGUAGE IN THE VYGOTSKYAN DIALECTICAL
APPROACH OF DEVELOPMENT

Newton Duarte*

Universidade Estadual Paulista - UNESP

RESUMO: Neste artigo, são exploradas as relações, na psicologia vigotskiana, entre o indivíduo em desenvolvimento e as formas mais ricas de individualidade, de conhecimento e de linguagem. A proposição metodológica que Karl Marx apresenta em sua clássica análise do método da economia política, segundo a qual, a anatomia humana é uma chave para a anatomia do macaco, ou seja, a forma mais desenvolvida é uma referência para a compreensão da menos desenvolvida, é vista por Vigotski como força motora do desenvolvimento psíquico humano. Esse psicólogo defende que a relação com o adulto é necessária ao desenvolvimento da criança. Igualmente, ele postula que a individualidade se desenvolve do “em si” ao “para si” e que os sistemas de instrumentos psicológicos mais ricos são indispensáveis ao alcance de níveis mais elevados de desenvolvimento psíquico.

PALAVRAS-CHAVE: L. S. Vigotski. Individualidade. Conhecimento. Linguagem. Pedagogia histórico-crítica.

RESUMEN: En este artículo son exploradas en la psicología vygotkiana las relaciones entre el individuo en desarrollo e las formas más ricas de individualidad, de conocimiento y de lenguaje. La proposición metodológica que Karl Marx presenta en su clásico análisis del método de la economía política, de que la forma más desarrollada es la referencia para la comprensión de la menos desarrollada, es concebida por Vigotski como fuerza motora del desarrollo psíquico humano. Este psicólogo postula que la relación

* Newton Duarte é professor da UNESP, campus de Araraquara e coordenador do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”. Suas pesquisas mais recentes são: “Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski” e “A liberdade como uma das categorias fundamentais da pedagogia histórico-crítica”. E-mail: newton@fclar.unesp.br.

con el adulto es imprescindible para el desarrollo del niño, que el desarrollo de la individualidad camina del “en sí” al “para sí” y que los más desarrollados sistemas de instrumentos psicológicos son indispensables al alcance de los más elevados niveles del desarrollo psíquico.

PALABRAS CLAVE: L. S. Vygotski. Individualidad. Conocimiento. Lenguaje. Pedagogía histórico-crítica.

ABSTRACT: This paper explores the relations between the individual in development and the richest forms of individuality, knowledge and language in the Vygotskian psychology. In Karl Marx’s classical analysis of the method of political economy, he sustains that human anatomy is the key to the analysis of the ape’s anatomy. Vygotsky transforms this methodological assumption in a moving force of human psychological development, defending that the relation between the adult and the child is indispensable to the development of the child. In the same way, for Vygotsky, the individuality develops from the “in itself” to the “for itself”, and the most developed systems of psychological tools are indispensable to the achievement of the highest levels of psychological development.

KEYWORDS: L.S. Vygotsky. Individuality. Knowledge. Language. Historical-critical pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

Uma das ideias muito difundidas acerca da psicologia histórico-cultural de Vigotski é a de que ela faria parte da ampla corrente epistemológica, psicológica e pedagógica do construtivismo e, no interior deste, sua contribuição específica para a educação seria a valorização da dimensão social da aprendizagem, reduzida pelos defensores dessa abordagem às interações entre os alunos. Nessa linha interpretativa, os conceitos de *funções psicológicas intersubjetivas* e de *zona de desenvolvimento próximo* são transformados numa diretriz pedagógica: as atividades de maior valor educativo seriam aquelas nas quais os estudantes trabalhem em grupos, preferencialmente formados por integrantes com diferentes graus de desenvolvimento. O pressuposto dessa diretriz pedagógica é o de que atuariam de maneira particularmente positiva na zona de desenvolvimento próximo as interações que a criança estabelece com outras crianças que sejam um pouco mais desenvolvidas, também chamadas de “parceiros mais experientes”. Essa perspectiva é conhecida por muitos com os nomes de socioconstrutivismo ou sociointeracionismo.

Há mais de duas décadas, tenho apontado os equívocos desse tipo de interpretação da psicologia vigotskiana, defendendo a necessidade da leitura marxista dessa psicologia, da diferenciação entre sua concepção de formação humana e as proposições das pedagogias do aprender a aprender e, igualmente, tenho buscado contribuir para a aproximação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica (DUARTE, 1996, 1998, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 2006, 2013b). Não é o caso de retomar aqui as críticas que formulei à leitura “socioconstrutivista” ou “sociointeracionista” da psicologia vigotskiana. Se menciono esses antecedentes é tão somente para assinalar, já de início, que tomarei essa polêmica como pano de fundo das ideias que defenderei neste artigo.

Iniciarei retomando o contexto teórico no qual Karl Marx afirmou, em seu clássico estudo sobre o método da economia política, que a compreensão da forma historicamente mais desenvolvida de algum fenômeno é uma chave para a análise de suas formas menos desenvolvidas. Mostrarei, em seguida, que Vigotski considera a possibilidade de incorporação desse “método inverso” às investigações psicológicas nas quais as formas superiores de psiquismo seriam tomadas como ponto da partida para um percurso que retornaria até as formas psíquicas elementares, fazendo em seguida o caminho de volta, ou seja, estudando a gênese e o desenvolvimento. Vigotski também adotou esse método em seu estudo sobre as obras de arte como complexos sistemas de instrumentos psicológicos e seus efeitos sobre o psiquismo dos indivíduos. Também mostrarei que Vigotski entendeu a relação entre o ser mais desenvolvido e o menos desenvolvido, ou seja, entre o adulto e a criança, ou entre o adulto e o adolescente, como um princípio motor fundamental do desenvolvimento psicológico.

Trata-se da afirmação, em primeiro lugar, da importância decisiva das relações entre uma individualidade menos desenvolvida (a criança) e uma individualidade mais desenvolvida (o adulto). Em segundo lugar, trata-se da imprescindível apropriação, pelo indivíduo em formação, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em formas mais ricas do que aquelas que ele já

domine. Em terceiro lugar, mas não com menor importância, trata-se da questão das relações entre a linguagem dominada pelo indivíduo em seu cotidiano e formas mais ricas de linguagem existentes no universo cultural mais amplo.

2 O MÉTODO INVERSO

Nos anos de 1857 e 1858, Karl Marx, que desde 1849 vivia em Londres, escreveu cadernos que constituíam esboços da obra à qual ele vinha se dedicando, de elaboração de um aprofundado estudo de análise crítica da economia burguesa, ou seja, a sociedade capitalista, que viria a ser a obra *O Capital* (MARX, 2013), cujo livro I foi publicado pela primeira vez em 1867.

Esses manuscritos vieram a ser publicados pela primeira vez em 1939, na União Soviética, com o título *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*, ou seja, *Esboços da Crítica da Economia Política*, obra que acabou sendo conhecida, de forma abreviada, simplesmente por *Grundrisse* (MARX, 2011). Embora publicada em 1939, essa obra permaneceu durante muito tempo sem despertar o interesse dos estudiosos do pensamento de Karl Marx. Um dos estudos pioneiros dos *Grundrisse* foi o de Roman Rosdolsky, que, em 1948, encontrou numa biblioteca em New York um dos raros exemplares da mencionada edição de 1939. Rosdolsky decidiu então dedicar-se ao estudo dessa obra e à elaboração de um livro que contribuísse para a compreensão do pensamento de Marx, livro esse publicado em alemão em 1968, com o título *Zur Entstehungsgeschichte des Marxschen Kapitals* que, ao pé da letra, significa *Para a história da gênese do Capital de Marx*. Nesse estudo, Rosdolsky argumenta que os *Grundrisse* são a demonstração definitiva de que a interpretação materialista da dialética hegeliana é nuclear nas análises que Marx desenvolveu sobre a sociedade capitalista:

Em *O Capital*, a influência de Hegel só se manifesta, à primeira vista, em algumas notas de pé de página. Já os *Grundrisse* são uma grande remissão a Hegel, especialmente à sua *Ciência da Lógica*, e mostram a radical inversão materialista de Hegel. (ROSDOLSKY, 2001, p. 17)

Esses escritos de Marx, que em sua edição brasileira têm mais de setecentas páginas, são de uma riqueza ímpar, embora tenham sido escritos num intervalo de tempo muito breve:

É relevante lembrar que a decisão de redigir os *Grundrisse* e a pressa febril com que a tarefa foi cumprida (o enorme manuscrito foi concluído em nove meses, entre julho de 1857 e março de 1858) decorreram especialmente do advento da crise econômica de 1857. Tal crise encheu de esperanças o “partido dos dois homens na Inglaterra”, como Gustav Mayer, biógrafo de Engels, denominara os dois amigos. Era natural que “antes do dilúvio” – ou seja, antes do começo da esperada revolução europeia – Marx quisesse colocar no papel pelo menos os traços fundamentais de sua teoria. Seu prognóstico revolucionário era uma ilusão. Mas quantas vezes esse tipo de ilusão revelou-se frutífero! (ROSDOLSKY, 2001, p. 25)

Embora, como mencionado, essa obra tenha vindo a público somente em 1932, uma pequena, porém importantíssima, parte dela foi descoberta e publicada por Karl Kautsky na revista *Die neue Zeit* em 1903. Tratava-se de uma introdução ao livro *Contribuição à Crítica da Economia Política* (MARX, 2008). Marx, quando da publicação desse livro, decidiu abandonar essa introdução, pelas razões que ele próprio explicou:

Suprimo uma introdução geral que esbocei porque, depois de refletir bem a respeito, me pareceu que antecipar resultados que estão para ser demonstrados poderia ser desconcertante e o leitor que se dispuser a me seguir terá que seguir do particular para o geral. (MARX, 2008, p. 45-46).

Na segunda edição alemã de 1907 de *Contribuição à Crítica da Economia Política*, os editores decidiram, porém, pela publicação também da *Introdução* suprimida por Marx. Esses fatos são importantes para este artigo, porque Vigotski leu essa *Introdução* e a menciona em seu estudo, escrito em 1927, *O Significado Histórico da Crise da Psicologia* (VYGOTSKI, 1991, p. 257-407), no contexto da discussão sobre os métodos de estudo do psiquismo humano. Vigotski mostra que Pavlov, procurando se contrapor à psicologia subjetivista existente à época, defendeu que o método materialista de estudo do psiquismo deveria investigar a formação do reflexo

condicionado nos animais e, com base nesse tipo de investigação, explicar o psiquismo humano. Embora compartilhando com Pavlov do pressuposto de que havia necessidade de superação da psicologia subjetivista por uma psicologia materialista, Vigotski entendia que a perspectiva metodológica da psicologia subjetivista não estava totalmente errada. Nessa perspectiva:

O ponto de referência era o homem e dele se partia para dar-se conta do psiquismo animal; interpretando suas manifestações por analogia com nós mesmos. E nem sempre a questão poderia ser reduzida a um grosseiro antropomorfismo; com frequência havia fundamentos metodológicos sérios que aconselhavam seguir essa via na investigação: a psicologia subjetiva não podia funcionar de outra maneira. Via na psicologia do homem a chave da psicologia dos animais e nas formas superiores a chave para a interpretação das inferiores. O investigador nem sempre precisa seguir o mesmo caminho seguido pela natureza, com frequência é mais vantajoso o caminho inverso. É a esse conceito de método “inverso” que apontava Marx quando afirmava que “a anatomia do homem era a chave da anatomia do macaco”. (VYGOSTKI, 2001, p. 261)

Essa perspectiva metodológica é formulada por Marx no contexto em que, na mencionada *Introdução*, ele discute sobre o método da economia política, ou seja, sobre o método de estudo da forma pela qual uma sociedade se organiza para produzir os bens e recursos necessários à continuidade de sua existência. Marx estabelece, então, uma relação entre o estudo das categoriais explicativas da formação social historicamente mais desenvolvida e a investigação que segue o percurso inverso ao da gênese, ou seja, parte da forma mais desenvolvida buscando seus antecedentes nas formas menos desenvolvidas.

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. (MARX, 2011, p. 58)

Não se trata, porém, nem de uma perspectiva teleológica da história, que consideraria que a história das formações sociais estaria destinada a desembocar na sociedade burguesa, nem de uma perspectiva que projetaria no passado características que são específicas ao modo de produção capitalista. Marx é explícito quanto às cautelas que são necessárias quando se adota o método inverso:

Por outro lado, os indícios de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida. Do mesmo modo, a economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. Mas de modo algum à moda dos economistas, que apagam todas as diferenças históricas e veem a sociedade burguesa em todas as formas de sociedade. Pode-se compreender o tributo, a dízima etc. quando se conhece a renda da terra. Porém, não se deve identificá-los. Como, ademais, a própria sociedade burguesa é só uma forma antagônica do desenvolvimento, nela são encontradas com frequência relações de formas precedentes inteiramente atrofiadas ou mesmo dissimuladas. (MARX, 2011, p. 58)

Vigotski também é cauteloso pois considera que o método inverso “é um dos possíveis caminhos metodológicos e há uma série de ciências nas quais está suficientemente justificado” e em seguida indaga: “É aplicável à psicologia?” (VYGOTSKI, 2001, p. 262). Não se trata, é claro, de se adotar a tão criticada visão da criança como um adulto em miniatura, ou de se estudar a criança pela subtração daquilo que existiria no psiquismo do adulto e não existiria no da criança. Vigotski era francamente favorável ao estudo genético, ou seja, estudo das funções psíquicas em sua gênese, o que implica a investigação que segue desde o nascimento até a velhice (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016). Ocorre que não se trata de escolha entre uma coisa ou outra, pois o estudo da ontogênese psíquica, ou seja, do desenvolvimento psicológico individual no ser humano, deve ter como referência o conhecimento do que o psiquismo humano na idade adulta e em suas mais evoluídas formas, caso contrário, seria desprovida de significado a própria noção de desenvolvimento e, no limite, a possibilidade da ação educativa (DUARTE, 2013b). Por sua vez, o que seja um adulto plenamente desenvolvido é algo que se transforma de acordo com as circunstâncias sociais, portanto, históricas e culturais.

O emprego do método inverso, como um dos possíveis métodos de investigação no campo da psicologia, não implica, de forma alguma, uma visão homogeneizadora da infância, da adolescência e da vida adulta. Os adultos não são necessariamente iguais entre

si no que se refere ao grau de desenvolvimento psíquico, o mesmo acontecendo com crianças e adolescentes. Mais adiante, neste artigo, voltarei ao tema das formas mais desenvolvidas de individualidade na vida adulta. Por ora, mantereí o foco na questão do método inverso em Vigotski.

No citado texto sobre o significado histórico da crise da psicologia, Vigotski menciona o uso que fez do método inverso, em um de seus estudos anteriores, sobre a psicologia da arte (VIGOTSKI, 1998), afirmando que adotou a premissa de que “as formas mais desenvolvidas da arte são a chave das formas atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos”, da mesma maneira que “a tragédia de Shakespeare nos explica o enigma da arte primitiva e não o inverso” (VYGOTSKI, 1991, p. 374).

Nesse caso, já não se trata da aplicação do método inverso ao estudo da ontogênese, mas sim ao estudo dos sistemas de instrumentos psicológicos. Vigotski define os instrumentos psicológicos como dispositivos criados pelos seres humanos para agir sobre o próprio psiquismo.

Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e seu cômputo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo gênero de signos convencionais etc. (VYGOTSKI, 1991, p. 65)

Ao aplicar o método inverso ao estudo da psicologia da arte, Vigotski adota o princípio de que existe desenvolvimento dos sistemas de instrumentos psicológicos. O desenvolvimento psicológico do indivíduo depende, em boa medida, das possibilidades que a sociedade lhe ofereça, de domínio de sistemas de instrumentos psicológicos cada vez mais ricos. Vigotski faz explicitamente um paralelo entre o processo educativo por meio do qual a criança é levada a se apropriar de sistemas de instrumentos psicológicos e a história humana na qual a atividade de trabalho, mediada pela criação e uso de instrumentos, gerou a transformação tanto da realidade externa como dos próprios seres humanos. No caso do processo educativo, a incorporação, pela criança, dos sistemas de instrumentos psicológicos às suas atividades socialmente constituídas, gera o desenvolvimento psíquico.

A criança se arma e se rearma ao longo de seu processo evolutivo com os mais diversos instrumentos; o pertencimento ao nível superior se diferencia, além disso, do que pertence ao nível inferior pelo nível e o tipo de seu ferramental, seu instrumental, isto é, pelo grau de domínio do próprio comportamento. (VYGOTSKI, 1991, p. 70)

Podemos inferir que o método inverso pode ser empregado também por análises que partam das formas mais ricas e desenvolvidas de sistemas psicológicos – que se espera que o indivíduo venha a dominar na idade adulta –, para percorrer o caminho inverso, até as formas mais simples e, com isso, planejar percursos educativos que levem os alunos a alcançarem o domínio dos sistemas mais complexos de instrumentos psicológicos.

Resta ainda abordar mais um aspecto do método inverso, que é a formulação, por Vigotski, de um princípio motor fundamental da ontogênese, qual seja, o de que o desenvolvimento psicológico individual humano requer a relação entre o ser mais desenvolvido (o adulto) e o ser menos desenvolvido (a criança e o adolescente). Seria uma ideia quase óbvia, não fosse pela existência, no tempo de Vigotski e também na atualidade, de grande número de teorias psicológicas e pedagógicas para as quais o desenvolvimento psíquico é um processo autoproduzido e também a existência de concepções que colocam a infância, a adolescência e a vida adulta em mundos separados e não raro conflitantes entre si. Veja-se, por exemplo, correntes pedagógicas contemporâneas que consideram a universalização da educação escolar como um processo de colonização da infância. Para esse tipo de visão, essa tese vigotskiana apresenta-se como desafiadora e polêmica.

Em um manuscrito escrito em 1929, Vigotski assim sintetizou esse princípio motor do desenvolvimento psíquico:

[...] a transformação das estruturas de fora para dentro: outra relação da onto- e filogênese do que no desenvolvimento orgânico: lá a filogênese está incluída em potencial e se repete na ontogênese, aqui a inter-relação real entre filo- e ontogenia: a pessoa como biótipo não é necessária: para o embrião no útero da mãe

desenvolve-se em filhote humano, o embrião não interage com o biótipo adulto. No desenvolvimento cultural esta inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento (aritmética dos adultos e infantil, fala, etc.). (VIGOTSKI, 2000, p. 27)

A interação com o adulto é a “força motriz básica do desenvolvimento”. Não se trata, portanto, como afirmam algumas interpretações construtivistas do conceito de zona de desenvolvimento próximo, de uma simples interação com um parceiro mais experiente, mas sim da interação com o ser mais desenvolvido, que é o adulto. Acrescente-se que quando esse adulto é o professor, ou seja, é alguém cuja tarefa reside justamente em fazer com que os alunos passem do não domínio para o domínio dos sistemas de instrumentos psicológicos, isto é, dos conhecimentos escolares, a afirmação de Vigotski assume seu pleno significado. O professor, nessa perspectiva, é alguém que conhece o ponto de chegada almejado para o processo de desenvolvimento, isto é, tem a clareza do que seja um ser humano plenamente desenvolvido. Mas, para isso, ele precisa se fundamentar numa teoria da individualidade humana, que é tema do próximo item.

3 AS FORMAS MAIS DESENVOLVIDAS DE INDIVIDUALIDADE

Na mencionada *Introdução* escrita por Karl Marx, a individualidade é vista como um resultado da história social e não como seu ponto de partida.

Quanto mais fundo voltamos na história, mais o indivíduo, e por isso também o indivíduo que produz, aparece como dependente, como membro de um todo maior: de início, e de maneira totalmente natural, na família e na família ampliada em tribo [Stamm]; mais tarde, nas diversas formas de comunidade resultantes do conflito e da fusão das tribos. Somente no século XVIII, com a “sociedade burguesa”, as diversas formas de conexão social confrontam o indivíduo como simples meio para seus fins privados, como necessidade exterior. Mas a época que produz esse ponto de vista, o ponto de vista do indivíduo isolado, é justamente a época das relações sociais (universais desde esse ponto de vista) mais desenvolvidas até o presente. O ser humano é, no sentido mais literal, um *zoon politikón*, não apenas um animal social, mas também um animal que somente pode isolar-se em sociedade. A produção do singular isolado fora da sociedade – um caso excepcional que decerto pode muito bem ocorrer a um civilizado, já potencialmente dotado das capacidades da sociedade, por acaso perdido na selva – é tão absurda quanto o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos vivendo juntos e falando uns com os outros. (MARX, 2011, p. 40)

Mas isso não significa que Marx considerasse a individualidade existente na sociedade capitalista como uma realidade definitiva e insuperável. Trata-se tão somente de uma forma historicamente transitória, na qual a individualidade ainda se apresenta de forma unilateral. Como mostrei em Duarte (2013a, p. 170-201), a visão que Marx tinha do desenvolvimento histórico da individualidade humana pode ser sintetizada em três grandes estágios. No primeiro, constituído por todas as sociedades anteriores ao capitalismo, existia a individualidade concreta particular. No segundo estágio, que é o da sociedade burguesa, temos a individualidade abstrata universal. O terceiro estágio, que só será alcançado na sociedade comunista, será o do desenvolvimento da individualidade concreta universal. Mas, também mostrei que, na própria sociedade capitalista, existem contradições que geram possibilidades de formas bastante desenvolvidas de individualidade, que chamei de “individualidade para si”. Vigotski usa as categorias hegelianas de “em si” e “para si” para diferenciar a infância da adolescência:

Para expressar melhor a diferença entre a criança e o adolescente utilizaremos a teses de Hegel sobre a coisa em si e a coisa para si. Ele dizia que todas as coisas existem de início em si, mas que com isso a questão não se esgota e no processo de desenvolvimento a coisa se converte em coisa para si. O homem, dizia Hegel, é em si uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto “em si”, mas sim em ser também para si, isto é, converter-se em um ser livre e racional. Pois bem, essa transformação da criança, de ser humano em si, no adolescente – o ser humano para si – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição. Nessa época amadurece a personalidade e sua concepção do mundo, é o período das sínteses superiores produzidas pela crise do devir e da maturação daquelas formações superiores que são o fundamento da toda a existência consciente do ser humano. (VYGOTSKI, 1996, p. 200)

Vigotski, porém, não desvinculava esse processo de formação da individualidade para si do processo de superação dos limites que a vida humana encontra na sociedade burguesa. Tanto o desenvolvimento da individualidade quanto o da ciência psicológica dependiam, segundo ele, da passagem a uma nova e superior forma de vida social:

Nossa ciência não podia nem pode desenvolver-se na velha sociedade. Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não seja dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade, nossa ciência se encontrará no centro da vida. “O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade” colocará inevitavelmente a questão do domínio do nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos. (VYGOTSKI, 1991, p. 406)

Há leitores da obra vigotskiana que separam a teoria psicológica das posições político-ideológicas e, nessa perspectiva, a passagem citada seria interpretada como algo externo à teoria psicológica propriamente dita, como uma mera demonstração de que Vigotski, como qualquer pessoa, tinha uma visão de mundo própria ao momento histórico em que viveu. Mas, não me parece que haja sustentação para esse tipo de interpretação. Ao contrário, há uma relação bem clara entre essa passagem e a concepção que Vigotski tinha do que seja a individualidade humana:

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processos psíquicos continua sendo quase social. O homem, inclusive quando a sós consigo mesmo, conserva funções de comunicação. Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura. Não pretendemos dizer que seja esse, precisamente, o significado da tese de Marx, mas vemos nela a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 1995, p. 151)

Se a personalidade é constituída de relações sociais internalizadas, transformadas em funções psíquicas, há que se perguntar sobre o conteúdo, a natureza e a qualidade dessas relações sociais. A sociedade capitalista, em razão de seu caráter essencialmente contraditório, ao mesmo tempo em que cria condições para o desenvolvimento livre e universal da individualidade, apõe obstáculos a esse desenvolvimento para a maior parte da humanidade. Não será possível desenvolver aqui essa temática em toda sua extensão, pois ela requer um tratamento das várias formas de alienação produzidas pela sociedade capitalista e das condições objetivas e subjetivas para a superação dessa alienação. Em parte, tratei dessa questão em *A Individualidade Para Si* (DUARTE, 2013a), mas também explorei questões específicas no interior da temática da alienação e sua superação em outros trabalhos (DUARTE, 2004, 2011, 2012). Para as finalidades deste artigo, é suficiente reafirmar que a teoria vigotskiana sobre o desenvolvimento da individualidade insere-se no escopo da abordagem marxista do caráter histórico e, portanto, superável, do fenômeno da alienação (SCHAFF, 1979).

Essa perspectiva impõe aos educadores a necessidade de um constante posicionamento sobre quais sejam as possibilidades, nas condições sociais atuais, de maior desenvolvimento da individualidade. Em outras palavras, se formamos indivíduos, precisamos de referências em termos do que seja uma individualidade realmente desenvolvida, ou seja, uma individualidade para si. Por sua vez, essas referências apoiam-se nas conquistas históricas do gênero humano, o que remete ao tema do próximo item, que é o das formas mais ricas de produção cultural e sua apropriação pelos indivíduos.

4 OS SISTEMAS MAIS DESENVOLVIDOS DE INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS

Já mencionei aqui a concepção de Vigotski sobre as obras de artes mais desenvolvidas como uma chave para a compreensão das menos desenvolvidas e também que ele considerava as obras de artes como complexos sistemas de instrumentos psicológicos. A arte é vista por Vigotski como um poderoso instrumento de transformação do social em individual:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processo em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essências sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. (VIGOTSKI, 1998, p. 315)

O livro *Psicologia da Arte* foi escrito em 1924. Somente seis anos mais tarde Vigotski faria, na Academia de Educação Comunista Krúpskaia, a conferência sobre “O método instrumental em psicologia” (VYGOTSKI, 1991, p. 65-70), na qual é empregado o conceito de instrumentos psicológicos. Um ano depois, 1931, Vigotski escreve *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores* (VYGOTSKI, 1995, p. 11-340), em que passa a usar o termo “signo” em lugar de “instrumento psicológico”.

Chamamos signos aos estímulos-meio artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação; adjudicando a esse termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado artificialmente pelo homem e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. [...] No processo da vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas complexíssimos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social. Os meios das conexões psicológicas são, por sua própria natureza e função, signos, isto é, estímulos artificialmente criados, destinados a influir na conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano. (VYGOTSKI, 1995, p. 83 e 85)

Destaco o fato de Vigotski referir-se aos complexos sistemas de signos ou instrumentos psicológicos. São sistemas desse tipo a linguagem, as obras de arte, as teorias científicas e filosóficas.

Embora ainda não tivesse, quando escreveu *Psicologia da Arte*, elaborado sua teoria sobre o papel dos sistemas de signos ou instrumentos psicológicos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski apresenta, em sua análise da função formativa da arte, elementos que seriam incorporados à sua teoria sobre a importância dos sistemas de signos na constituição do que é específico ao psiquismo humano. Também é necessário ressaltar que Vigotski entendia que a arte tinha esse papel humanizador pelo fato de transformar o material que extrai da vida cotidiana em algo que vai além dela, supera seus limites, cria novas necessidades. Entretanto, ao ressaltar o papel humanizador da arte, Vigotski não revela a menor intenção de secundarizar a ciência e a filosofia na formação humana. Ao contrário, ele considerava indispensável a formação de uma visão de mundo pautada em teorias científicas e filosóficas, o que requer o desenvolvimento do pensamento conceitual.

É bastante comentada, embora nem sempre bem compreendida, a análise que Vigotski faz, com base em pesquisas realizadas por ele e outros integrantes de sua equipe, das relações, no desenvolvimento do pensamento infantil, entre os conceitos espontâneos, que a criança forma nas atividades da vida cotidiana, e os conceitos científicos, que são aprendidos na escola. Os conceitos espontâneos são assim chamados porque a criança os utiliza, mas não faz deles objeto do seu pensamento, ou seja, a criança não

toma consciência dos conceitos que emprega. Uma das razões para isso é que os conceitos espontâneos não se organizam em sistemas. Já os conceitos científicos são empregados de forma intencional e consciente e estão inseridos em um sistema:

Somente dentro de um sistema pode o conceito adquirir um caráter voluntário e consciente. O caráter consciente e a sistematização são plenamente sinônimos no que se refere aos conceitos, da mesma forma que o são a espontaneidade, a não consciência e a ausência de sistematização, três termos diferentes para denominar a mesma coisa na natureza dos conceitos infantis. (VYGOSTKI, 1993, p. 215)

Vigotski defende que há uma complexa relação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento da criança, relação essa que é mediada pelo ensino escolar. O ensino dos conceitos científicos não é um processo de deslocamento físico no qual os conceitos espontâneos seriam desalojados e em seu lugar seriam colocados os conceitos científicos. Também não é um processo de mero acréscimo, nem mesmo de um encaixe dos conceitos ensinados pela escola nos que a criança traz de seu cotidiano. Os conceitos espontâneos surgem de baixo para cima, a partir das experiências práticas cotidianas. Os conceitos científicos surgem de cima para baixo, a partir do ensino escolar. Os segundos não podem se desenvolver no pensamento infantil sem a base dos primeiros e, por sua vez, o pensamento da criança não poderá superar os limites dos conceitos espontâneos se os conceitos científicos não abrirem o caminho para esse desenvolvimento.

Os conceitos científicos crescem de cima para baixo por meio dos cotidianos e estes crescem de baixo para cima por meio dos científicos. [...] o conceito cotidiano deve alcançar um nível determinado de desenvolvimento espontâneo para que seja possível, em geral, descobrir a supremacia do conceito científico sobre ele. [...] Porém os conceitos cotidianos percorrer rapidamente a parte superior do seu caminho aberto pelos conceitos científicos, transformando-se através das estruturas preparadas por estes últimos. [...] O desenvolvimento dos conceitos científicos se inicia na esfera do caráter consciente e deliberado e vai além, de cima para baixo, brotando também na esfera da experiência pessoal e do concreto. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa na esfera do concreto e do empírico e se move em direção às propriedades superiores dos conceitos: o caráter consciente e deliberado. A relação entre o desenvolvimento destas duas linhas opostas descobre sem dúvida alguma sua verdadeira natureza: *a conexão entre a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual*. O fato completamente indubitável, indiscutível e incontrovertido consiste em que o caráter consciente e deliberado dos conceitos, essas duas propriedades insuficientemente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do aluno, se encontram por completo dentro da zona de seu desenvolvimento próximo, isto é, que se manifestam e se tornam eficazes em colaboração com o pensamento do adulto. (VYGOTSKI, 1993, p. 254, itálico no original)

Fica aqui totalmente evidente que se trata da relação entre alguém menos desenvolvido, a criança, em cujo pensamento ainda prevalecem os conceitos espontâneos, e o adulto, que lhe ensina os conceitos científicos. Claro está que esse adulto deve ser alguém que domine, portanto, os complexos sistemas nos quais os conceitos científicos se estruturam.

Para Vigotski, a adolescência seria um momento de salto qualitativo do indivíduo em termos da capacidade de pensar de maneira conceitual. A adolescência seria, nesse sentido, uma fase decisiva de formação da concepção de mundo por meio da apropriação de sistemas teóricos que não podem ser dominados sem o desenvolvimento do pensamento conceitual. O que está em questão é a possibilidade de conhecimento da realidade para além do plano sensorial.

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural, podem ser corretamente assimiladas tão somente em conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se apegue a diversos campos da atividade cultural, porém a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, inadequada: ao assimilar o material cultural existente não participa ainda de sua criação. O adolescente, pelo contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente com conceitos pode se apresentar de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. (VYGOTSKI, 1996, p. 64).

Mas, o pensamento por conceitos não se forma espontaneamente apenas porque o indivíduo tenha chegado à adolescência. Para isso, é preciso que existam as condições sociais e educacionais que coloquem, ao adolescente, desafios, que exijam de seu pensamento o desenvolvimento de todo seu potencial. Dessa maneira, o pensamento do adolescente se enriquece tanto em seus conteúdos como nas formas pelas quais ele opera:

Não se trata tão somente de que o conteúdo do pensamento se enriquece extraordinariamente, mas também de que aparecem novas formas de movimento, novas formas de operar com esse conteúdo. Ao nosso entender, nesse sentido, tem uma importância decisiva a unidade da forma e do conteúdo como traço essencial da estrutura do conceito. Na realidade, existem zonas, nexos e fenômenos que podem ser representados adequadamente tão somente com conceitos. Por isso se equivocam aqueles que consideram que o pensamento abstrato está afastado da realidade. O pensamento abstrato, pelo contrário, é o que reflete pela primeira vez, com maior profundidade e verdade, do modo mais completo e diversificado, a realidade com que se defronta o adolescente. (VYGOTSKI, 1996, p. 70)

Não será possível explorar aqui todo o universo de questões referentes aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que precisam estar presentes nos currículos escolares para se promover esse desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Recentemente trabalhei algumas questões referentes a essa temática num livro intitulado *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo* (DUARTE, 2016). Não posso, porém, deixar de, ao menos, ressaltar que a abordagem que aqui defendo, como espero ter ficado evidente, colide frontalmente com a medida provisória (MPV 746/2016), que, neste segundo semestre de 2016, o Ministério da Educação encaminhou ao Congresso para Reforma do Ensino Médio. A reforma que está em tramitação no Congresso, se aprovada, significará a inviabilização das condições necessárias para que os adolescentes que cursam o ensino médio nas escolas públicas brasileiras possam avançar no seu processo de desenvolvimento por meio da apropriação plena dos mais ricos sistemas de signos ou instrumentos psicológicos nos campos das ciências, das artes e da filosofia.

5 AS FORMAS MAIS DESENVOLVIDAS DA LINGUAGEM

Em suas investigações sobre o desenvolvimento do pensamento da criança, Vigotski analisou as formas de pensamento que precedem, geneticamente, o pensamento por conceitos, denominando-as de pensamento por complexos. Esses complexos seriam maneiras empregadas pela criança para agrupar, por exemplo, objetos. Ele analisa os vários tipos de pensamento por complexos, chegando àquele que estaria na fronteira de passagem ao pensamento por conceitos. Vigotski chama de pseudoconceitos a esse tipo limitrofe de complexos, com os quais operaria o pensamento infantil, que vai se aproximando aos conceitos propriamente ditos. Ao analisar a importância dos pseudoconceitos para o desenvolvimento do pensamento da criança, Vigotski aborda o tema das relações entre a linguagem do adulto e a da criança.

Aqueles que rodeiam a criança lhe proporcionam, no processo de comunicação verbal com ela, as pautas de generalização e transferência das acepções da palavra. Porém a criança não pode assimilar de uma vez o modo de pensar dos adultos, obtém um resultado parecido ao deles, porém chega a ele por operações intelectuais distintas, o elabora com sua peculiar forma de pensar. É o que denominamos um pseudoconceito. Na prática o produto obtido coincide em seu aspecto externo com o significado que a palavra tem para os adultos, porém internamente difere muito desse significado (VYGOTSKI, 1993, p. 148)

Mas, contrariamente ao que seria uma atitude construtivista, Vigotski não considera que haja algum problema no fato da criança reproduzir a linguagem do adulto sem dominar, de início, o significado que a palavra tem para o adulto. Vigotski não postula que a criança constrói sua própria linguagem.

A criança não escolhe o significado da palavra, lhe vem dado no processo da comunicação verbal com os adultos. A criança não é livre para construir seus complexos, os encontra já construídos no processo de compreensão da linguagem alheia. Não elege livremente elementos concretos soltos e os inclui num complexo ou noutro, recebe uma série de elementos concretos já pronta, generalizada pela palavra em questão. A criança não atribui espontaneamente uma determinada palavra a um grupo concreto preciso e generaliza seu significado de um objeto a outro, ampliando o repertório de objetos incluídos no complexo. Limita-se a imitar a linguagem dos adultos e a assimilar os significados convencionais concretos das palavras que recebeu já formadas. Em poucas palavras a criança não cria a sua linguagem, mas sim assimila a linguagem acabada dos adultos que a rodeiam. Com isso está dito tudo. Isso inclui também que a criança não cria por si mesma as palavras do complexo correspondente ao significado, mas sim que as encontra preparadas, classificadas com ajuda dos vocábulos e denominações gerais. Graças a isso, os complexos da criança coincidem com os dos adultos e surge o pseudoconceito, o conceito-complexo. (VYGOTSKI, 1993, p. 150)

Nada disso é visto por Vigotski como um problema, mas sim como algo decisivo para o desenvolvimento da criança, pois ela, que “pensa em complexos, e o adulto, que o faz em conceitos, podem entabular a comunicação verbal e lograr a compreensão mútua, já que seus pensamentos confluem na prática nos complexos-conceitos coincidentes” (VYGOTSKI, 1993, p. 150). Há uma contradição, mas ela se resolve de forma positiva: “A contradição entre o desenvolvimento tardio do conceito e o desenvolvimento precoce da compreensão verbal se resolve no pseudoconceito como forma de pensamento complexo que possibilita a compreensão, a coincidência do pensamento da criança e do adulto” (VYGOTSKI, 1993, p. 151).

A linguagem do adulto torna-se, assim, produtora do desenvolvimento da criança:

A comunicação verbal com os adultos se converte assim em um potente motor, em um poderoso fator de desenvolvimento dos conceitos infantis. A transição do pensamento por complexos ao pensamento por conceitos passa inadvertida à criança, porque o conteúdo dos pseudoconceitos coincide com o dos conceitos dos adultos. VYGOTSKI, 1993, p. 151)

É certo que Vigotski, nesse momento, está analisando uma fase específica do desenvolvimento do pensamento infantil. Mas, ele próprio afirma que essa situação se apresenta mais como uma regra geral do desenvolvimento intelectual da criança do que como uma exceção. Nesse sentido, parece-me legítimo ir um pouco além e levantar a hipótese de que estamos perante um princípio pedagógico mais amplo, qual seja, o de que o educador deve usar a linguagem, uma linguagem mais complexa que seus alunos, como meio de expressão de um pensamento também mais complexo e, de início, os alunos se apropriam das ideias e dos conceitos em sua formulação verbal já pronta, caminhando, aos poucos, por meio de constantes aproximações, em direção ao domínio de seu significado mais profundo. Sei que é uma hipótese polêmica, que pode ser mal interpretada, como se eu estivesse defendendo o puro verbalismo na educação escolar. Devo, entretanto, esclarecer que não se trata, em absoluto, de considerar positiva a memorização desprovida de compreensão. Trata-se, isto sim, de um entendimento do processo de aprendizagem como um movimento em espiral, de aprofundamento e ampliação, no qual a linguagem mais elaborada do professor e dos livros empregados atue como motor do desenvolvimento do pensamento dos alunos.

Essa hipótese pedagógica que aqui formulo encontra também apoio numa tese defendida por Vigotski, a de que o ensino não é o ponto de chegada do processo de desenvolvimento, mas seu ponto de partida.

[...] é possível ensinar conscientemente ao aluno novos conceitos e formas de uma palavra e pode ser fonte de desenvolvimento superior dos próprios conceitos que já se formaram na criança. É definitivamente possível influir diretamente no conceito durante o curso do ensino escolar. Porém, como mostra nossa investigação, esse trabalho não constitui o final, mas sim o começo do desenvolvimento do conceito científico e não somente não exclui os próprios processos de desenvolvimento, mas sim que lhes dá uma nova orientação, situando os processos educativos e de desenvolvimento em relações novas e muito favoráveis do ponto de vista das tarefas finais da escola. (VIGOTSKI, 1993, p. 187)

Em suma, assumir as formas mais desenvolvidas de individualidade, conhecimento e linguagem como referência para a educação não significa, de forma alguma, desconsiderar que o aluno terá seu próprio percurso de desenvolvimento, que é ativo e criativo. Trata-se, como defendi em Duarte (2016), de concebermos a educação como um processo dialético de reprodução, caracterizado por dois polos, o da conservação do existente e o da produção do novo.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar. **Revista Psicologia USP**, São Paulo: USP, v. 7, n.1/2, p. 17-50, 1996.
- _____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, p. 85-106, 1998.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, Autores Associados, 2000a.
- _____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 71, p. 79-114, 2000b.
- _____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, p. 22-34, 2001a.
- _____. En defensa de una lectura marxista de la obra de Vigotsky. In: Mario Golder. (Org.). **Vigotsky, Psicólogo Radical**. 1ed. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2001b, p. 23-50.
- _____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: a formação do ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 62, p. 44-63, abril/2004.
- _____. Education as Mediation Between the Individual's Everyday Life and the Historical Construction of Society and Culture by Humankind. In: SAWCHUK, Peter; DUARTE, Newton; ELHAMMOUMI, Mohamed (Org.). **Critical Perspectives on Activity: Explorations Across Education, Work and Everyday Life**. New York (USA): Cambridge University Press, 2006, p. 211-237.
- _____. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a sociedade contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 7-21.
- _____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 197-217.
- _____. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 2013a.
- _____. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, p. 19-29, 2013b.
- _____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2. ed., 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro I. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

ROSDOSLKY, Roman. **Gênese e estrutura de O Capital de Karl Marx**. Rio de Janeiro: EDUERJ/Contraponto, 2001.

SCHAFF, Adam. **La alienación como fenómeno social**. Barcelona: Editorial Crítica, 1979.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Liev S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 71, p. 21-44, 2000.

_____. **Obras escogidas I**. Madrid, España: Visor, 1991.

_____. **Obras escogidas III**. Madrid, España: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas IV**. Madrid, España: Visor, 1996.

Recebido em 13/11/2016. Aceito em 23/11/2016.

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: ETAPAS DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS À LUZ DE LEONTIEV E VIGOTSKI¹

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y EDUCACIÓN EN LA ESCUELA: PASOS DE
FORMACIÓN DE CONCEPTOS SEGÚN LEONTIEV Y VIGOTSKI

DEVELOPMENT OF THOUGHT AND SCHOOL EDUCATION:
STAGES OF CONCEPT FORMATION AS PER LEONTIEV AND VYGOTSKY

Lígia Márcia Martins*

Universidade Estadual Paulista - UNESP

RESUMO: Este artigo focaliza o desenvolvimento do pensamento em suas articulações com a linguagem, haja vista o papel desempenhado por ambos na configuração geral do psiquismo humano. Seu objetivo é apontar as relações entre o referido desenvolvimento e a educação escolar, posto que entre eles exista uma relação de condicionabilidade recíproca. Afirmando a unidade teórico-metodológica entre as proposições de A. N. Leontiev e L. S. Vigotski, a análise em tela ampara-se na perspectiva

¹ Ao longo do texto, adotaremos a grafia Vigotski, exceto ao tratar-se de referências diretas às obras do autor, quando reproduziremos o disposto nas mesmas.

* Livre Docente em Psicologia da Educação. Professora Adjunto da Universidade Estadual Paulista - UNESP, atuando nos cursos de Graduação em Psicologia, campus de Bauru, e Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, campus de Araraquara. E-mail: ligiamar@fc.unesp.br.

histórico-cultural do desenvolvimento humano tal como originariamente formulada por estes autores. Ao longo da presente exposição e tomando como eixo de análise a periodização do desenvolvimento do pensamento, evidencia-se o papel insubstituível da educação escolar em sua promoção e o necessário fortalecimento de teorias pedagógicas, a exemplo da pedagogia histórico-crítica, que advoguem a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, consubstanciados nos conceitos científicos, como função precípua da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento. Linguagem. Educação Escolar.

RESUMEN: Este artículo arroja luz sobre el desarrollo del pensamiento en sus articulaciones con el lenguaje, dado el papel desempeñado por ellos en la configuración general de la psique humana. Su objetivo es señalar la relación entre el referido desarrollo y la educación en la escuela, ya que entre ellos existe una relación de recíprocas condiciones. Afirmando la unidad teórica y metodológica entre las proposiciones de A.N. Leontiev y L.S. Vigotsky el análisis en curso se sustenta en la perspectiva histórica y cultural del desarrollo humano tal como fue formulada originalmente por estos autores. A lo largo de esta exposición y con el eje analítico en la periodización del desarrollo del pensamiento se destaca el papel único de la educación en la escuela en su promoción y el necesario fortalecimiento de teorías pedagógicas, tales como la pedagogía histórico-crítica, abogando por la transmisión de conocimiento sistematizado históricamente, encarnado en conceptos científicos, como función esencial de la escuela.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento. Linguagem. Educación en la Escuela.

ABSTRACT: This article focuses on the development of thinking in its connection with language, given the role played by both in the general configuration of the human psyche. Its goal is to point out the relationship between that development and schooling, since between them there is a reciprocal conditionality relationship. Affirming the theoretical-methodological unity between A.N. Leontiev and L.S. Vygotsky's propositions, the analysis in question bolsters in the historical-cultural perspective of human development as originally formulated by these authors. Throughout this exhibition, and taking the periodization of the development of thinking as an analysis axis, the unique role of education in its promotion, and necessary strengthening of pedagogical theories become evident, such as the historical-critical pedagogy, to advocate the transmission of historically systematized knowledge embodied in scientific concepts, as a primary function of the school.

KEYWORDS: Thinking. Language. School Education.

1 INTRODUÇÃO

O enfoque cultural acerca do pensamento determina situá-lo, de partida, numa concepção mais ampla, isto é, numa concepção histórico-social de psiquismo. Foge aos objetivos e possibilidades deste texto uma apresentação aprofundada detal concepção, todavia, algumas notas introdutórias são fundamentais. A primeira delas diz respeito ao fato de que a psicologia histórico-cultural confere ao psiquismo humano um tratamento absolutamente distinto daquele dispensado pela psicologia tradicional lógico-formal. Edificando-se nos marcos do materialismo histórico dialético, a psicologia histórico-cultural tem na *atividade vital humana*, isto é, no trabalho – em seu sentido ontológico – o fator originário do complexo psiquismo humano.

Identificando-o como reflexo psíquico consciente da realidade (LEONTIEV, 1978), ou seja, como imagem subjetiva da realidade objetiva, a psicologia materialista e dialética afirma sua origem no metabolismo entre sujeito e objeto, engendrado pela atividade que os vincula. O objeto, por sua vez, existe concretamente 'fora' da consciência dos homens, de sorte que a primeira exigência do referido metabolismo é a representação abstrata do objeto sob a forma de ideia. Para dar conta dessa demanda é que o psiquismo humano vai se instituindo historicamente e se firmando como *sistema interfuncional*. O referido sistema outra coisa não é, senão, a totalidade instituída por uma amálgama de processos psicofísicos, a saber, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, a quem compete representar subjetivamente a realidade objetiva.

Por conseguinte, o psiquismo humano conquista mais uma adjetivação, revelando-se um *sistema interfuncional*. Daí que qualquer enfoque sobre as funções psíquicas não as possa tomar de modo dicotômico e independente em relação ao conjunto ao qual pertencem. Dessas proposições se desdobra uma segunda observação: nenhum dos processos psicofísicos, denominados por

Vygotski (1995) como *funções psíquicas*, se revela suficiente para formar isoladamente a imagem subjetiva, posto que tal formação só se mostre exequível nas e pelas relações que se firmam *entre* as funções.

Tecidas essas considerações, podemos então afirmar que a construção da imagem subjetiva da realidade e, conseqüentemente, a construção do conhecimento, tem sua origem nas sensações e percepções – todavia, não se limita a elas. Na superação da mera captação sensível, duas funções se destacam, carreando todas as demais, sendo elas: linguagem e pensamento. Graças à linguagem, a imagem sensorial conquista representação sob a forma de *palavra* e ela, ao sintetizar a representação do objeto em suas expressões materiais e, igualmente, sua representação sob a forma de generalização, descortina as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento. Não por acaso, Vygotski (2001) conferiu, em toda sua obra, grande destaque ao entrelaçamento entre fala e pensamento.

Segundo Leontiev (1978), o pensamento, visando à descoberta das conexões existentes entre os objetos e fenômenos da realidade, coloca a descoberto propriedades não disponibilizadas pela sensibilidade imediata, e, graças a ele, apreende-se mediadamente o que é dado imediatamente pela captação sensorial. Por essa via, torna-se possível a *construção da imagem do objeto em suas vinculações internas abstratas* – função precípua do pensamento. Ainda conforme esse autor, uma vez que as operações lógicas do pensamento se impõem como exigências da atividade que vincula sujeito e objeto, tais operações se instituem primeiramente como operações práticas e, apenas ao longo do desenvolvimento, se convertem em operações teóricas. Por decorrência deste processo, o objeto, em sua condição de representação sensível, se institui como ideia. A atividade se revela como gênese do pensamento por sintetizar tanto a atividade prática – a atuação concreta sobre o objeto –, quanto a atividade teórica (abstrata), que se desdobra dessa atuação.

Por isso, Leontiev postulou que as operações de trabalho, ao modificarem radicalmente a estrutura geral da atividade, evidenciaram as possibilidades para a ampla complexificação do psiquismo humano. Tais modificações resultaram, sobretudo, do aparecimento e do desenvolvimento dos instrumentos de trabalho e, a partir deles, da instituição da atividade humana como atividade mediada. O instrumento – dentre eles a própria palavra, que, na qualidade de objeto social, deixa de ser um mero objeto em si mesmo, tornando-se algo que encerra em si uma ampla prática social – encerra relações entre os homens e os fins que visam a atender com suas ações. Sob tais condições, a atividade assume dupla função: “[...] uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação” (LEONTIEV, 1978, p. 86).

Em suma, o trabalho, determinando o uso da palavra, revela as possibilidades para a formação da imagem significada, para a construção de representações mentais do objeto sob a forma de abstrações e, igualmente, para a instituição de um tipo especial de reflexo consciente da realidade, ou seja, revela as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento. Eis, pois, o fundamento da atividade consciente e da própria consciência como sistema de significados e conceitos linguísticos representativos do real concreto e elaborados histórico-socialmente.

Destaque-se que os desafios cognitivos presentes na atividade são estruturantes do pensamento e ele, um processo de formulação de processos mentais ao qual a atividade deva subordinar-se. Esses processos, por sua vez, são elaborados com a decisiva participação da linguagem ou, mais especificamente, do significado da palavra, conferindo ao pensamento um caráter fundamentalmente mediado.

Apenas a linguagem torna possível a abstração das propriedades, condicionantes, características da situação-problema ou tarefa a ser realizada, permitindo suas formulações sob a forma de ideias, de conceitos e juízos. Ou seja, a linguagem possibilita o raciocínio sistematizado, o exercício intelectual de checagem das conexões entre os objetos e fenômenos da realidade e suas propriedades essenciais. Portanto, se a linguagem possibilita a abstração do objeto sob a forma de ideia, por meio do pensamento, essa abstração conquista objetividade, ou por outra, a envoltura material necessária para que a representação conquiste fidedignidade em relação ao objeto que representa, tornando-se guia da ação intencionalmente dirigida a determinados fins conscientes.

Afirmada a radicalidade social do desenvolvimento do pensamento, há que se reconhecer que as condições concretas que respaldam a relação ativa sujeito/objeto, bem como o universo simbólico disponibilizado à apropriação por parte dos indivíduos, representam as bases sobre as quais os seres humanos conquistam a ‘capacidade para pensar’. Sendo uma conquista, o pensamento atende a um percurso histórico social de formação, dependente, sobretudo, das condições objetivas de vida e de educação.

2 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Afirmando o pensamento como um processo culturalmente formado, Leontiev (1978, 2005) destaca a existência de três tipos de expressão do mesmo, a saber: *pensamento efetivo* ou *motor vívido*, *pensamento figurativo* e *pensamento abstrato* ou *lógico-discursivo*, tomando tais formas como parâmetros para caracterizar o curso de sua formação, isto é, sua periodização. Ao fazê-lo, Leontiev coloca no centro de sua análise a *natureza da atividade* que sustenta a relação sujeito-objeto, em decorrência da qual a imagem subjetiva da realidade vai se instituindo.

Vygotski (2001), por seu turno, também anuente à gênese histórico-cultural dessa função psíquica, dedicou-se à análise da dinâmica interna (intrap síquica) resultante da referida relação e consubstanciada sob a forma de imagem subjetiva. Visando identificar como a imagem mental conquista ordenamento lógico e sem preterir que a atividade ancora a formação da mesma, esse autor propôs as seguintes etapas de desenvolvimento do pensamento: *pensamento sincrético*, *pensamento por complexos* e *pensamento por conceitos*. Vygotski colocou no centro de suas investigações a *formação de conceitos*, no intuito de explicitar como as estruturas de generalização evoluem ao longo da vida, ampliam o *significado das palavras* e corroboram a captação do real de modo cada vez mais multilateral e profundo.

Destarte, consideramos que ambos os autores se dedicaram ao estudo do pensamento, mas não o fizeram a partir das mesmas categorias de análise, quais sejam, *atividade* em Leontiev, *estruturas de generalização* em Vygotski, dado que culminou em enfoques diversos. Apreendendo-os superficialmente, ou de forma não dialética, pode-se concluir que existem então duas proposições acerca da periodização do desenvolvimento do pensamento: uma formulada por Leontiev e outra formulada por Vygotski.

Não anuente a essa interpretação, nosso objetivo nesse item é apontar a coerência interna e a intercomplementaridade de tais proposições, tendo em vista não desgarrar a análise do pensamento das condições objetivas de vida, que, em última instância, radicam no acervo cultural disponibilizado à apropriação por parte das pessoas. Em vista desse objetivo, apresentaremos, inicialmente, as formulações de A. N. Leontiev e, na sequência, de L. S. Vygotski. Essa ordem de apresentação não é arbitrária, mas assenta-se em nossa avaliação segundo a qual a categoria *atividade* encerra dimensões mais amplas e baliza o ordenamento lógico que se manifesta nas *estruturas de generalização*.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DE ALEXEI NIKOLAEVICH LEONTIEV ACERCA DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

Segundo Leontiev (2005), a primeira forma de pensamento aponta as suas próprias origens, tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético, quando pensamento e ação se identificam no trato das situações-problema. Os embrionários processos de análise, síntese e generalização encontram-se indissolavelmente ligados à manipulação dos objetos e as conexões estabelecidas entre eles circunscrevem-se ao campo sensorio perceptual da operação. Essa forma de pensamento caracteriza o curso do desenvolvimento do pensamento por anterioridade ao desenvolvimento da linguagem – daí que também possa ser identificado nos animais superiores sob a forma de inteligência prática.

O objeto do pensamento efetivo ou motor-vívido é, portanto, o ato de realização da tarefa, essencialmente condicionado pelo impulso de operação, de exploração do meio como forma ainda difusa de atendimento às necessidades. Assim, dota-se de um caráter pragmático circunstancial, alheio a quaisquer formas de planejamento que projetem a ação no futuro. Por conseguinte, essa forma de pensamento não ultrapassa os elos mais imediatos da atividade a que se associa. Consideremos, no tocante a essa questão, que, para esse autor, a atividade humana complexa se impõe como uma cadeia de ações realizadas por meio de operações.

Se as ações são os componentes comportamentais da atividade, são condicionadas por finalidades específicas e realizadas por operações que necessariamente vinculam o sujeito da ação às condições objetivas dadas, elas contêm exigências de duas ordens. A primeira, diz respeito ao domínio sensorial, empírico, dos objetos; a segunda, ao domínio da significação dos mesmos. Portanto, se toda ação é finalista, impossível pensá-la na ausência de domínios simbólicos que contemplem, de um lado, a representação abstrata do objeto sob a forma de palavra e, de outro, a função social de tal objeto.

Por conseguinte, se o modo e/ou meio pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade para atender a suas carências aponta na direção da estrutura da atividade, representada pelas ações e operações, constata-se que a atividade está para o motivo (seu porque), tanto quanto cada ação está para sua finalidade (seu para que), estando as operações para as condições objetivas. Assim, há que se constatar que o terceiro polo na tríade atividade-ação-operação se revela prevalente nos momentos iniciais de vida, posto que não existe significação na ausência da linguagem e, sendo assim, inexistem fins e motivos. Ou seja, inexistem ações e atividades.

O pensamento efetivo ou motor vívido corresponde a esse período, cuja centralidade evolutiva subjuga-se ao desenvolvimento da fala, graças à qual o objeto conquista representação abstrata por meio da palavra – trata-se dos primórdios da formação do ‘reflexo consciente da realidade’. Assim, a formação da consciência se impõe como condição fundante quer de *uma ação*, isto é, de um conjunto de operações à vista de *uma finalidade* pontual, quer da unidade entre várias ações cujos fins se revelem intercompletares, ou seja, da *atividade*.

Ademais, Leontiev (2001) explicita que, no percurso de desenvolvimento, preponderam diferentes tipos de atividade como modos prevalentes de relação com o mundo circundante à vista do atendimento dos estados carenciais. São essas atividades que operam as transformações mais decisivas no desenvolvimento a medida que transformam e especializam as funções psíquicas e, conseqüentemente, a relação sujeito-objeto. Tais atividades foram denominadas por este autor como *atividades-guia* e balizaram as pesquisas levadas a cabo por Elkonin² (1987), tendo em vista a identificação das mesmas a cada etapa do desenvolvimento cultural dos indivíduos. De tais pesquisas resulta a proposição das seguintes atividades-guia: *comunicação emocional direta bebê/adulto; objetual-manipulatória; jogos simbólicos, atividade de estudo; atividade de comunicação íntima pessoal e preparação profissional/estudo* (adolescência inicial e adolescência, respectivamente), possibilitando-nos inferir o *trabalho* como atividade-guia da idade adulta.

Com base nessas formulações, temos que o período correspondente ao pensamento efetivo ou motor vívido acompanha ativamente a vivência da comunicação emocional direta bebê/adulto, dado que nos conduz à seguinte indagação: quais são, então, as funções psíquicas que aí se destacam? Fundamentalmente aquelas envolvidas na sensomotricidade, a saber, sensação, percepção e emoção, sintetizadas na ação. Tais funções se manifestam, evidentemente, no funcionamento do bebê e da criança pequena, impondo-se como lastro de sua existência social. Todavia, da mesma forma que essas funções se dão a descoberto, o exercício delas mobiliza, de modo oculto, indireto, o traço mais decisivo desse período: o pareamento cultural entre objeto e palavra, graças ao qual a fala se desenvolve. Portanto, é o desenvolvimento da linguagem que, retroagindo sobre sensação, percepção e emoção, alavanca a superação do pensamento efetivo ou motor vívido em direção ao segundo modo de se pensar, qual seja, o *pensamento figurativo*.

A forma de pensamento figurativo marca o primeiro e embrionário salto da atividade teórica em relação ao seu desprendimento da atividade prática. Todavia, esse desprendimento se processa gradualmente, à medida da transposição do pensamento efetivo, concreto-sensorial, em direção ao pensamento orientado por imagens subjetivas. Segundo Leontiev (2005), a orientação da ação por ‘imagem’ também ocorre no plano da inteligência prática dos animais superiores, contudo, eles permanecem reféns do campo

² O tratamento pontual dispensado por Elkonin à periodização das atividades-guia ultrapassa as possibilidades desse texto. Assim, sugerimos, para tanto, a leitura de Elkonin (1987).

perceptual, pois apenas a imagem representada pela palavra possibilita a libertação em relação ao mesmo. Por isso, o desenvolvimento da linguagem confere, ao desenvolvimento do pensamento humano, formas qualitativamente distintas e infinitamente mais complexas.

O desenvolvimento da linguagem condiciona, duplamente, o desenvolvimento do pensamento figurativo. Por um lado, o domínio da fala e do significado das palavras coloca em questão a função social dos objetos, determinando novas formas de trato com eles e, por conseguinte, novas formas de generalização. Ainda que essa generalização se encontre limitada à experiência prática, ela impulsiona a formação de juízos primários apoiados basicamente nas qualidades perceptíveis e sensoriais dos objetos. Por outro lado, a designação do objeto sob a forma de palavra e a ampliação dos domínios da linguagem se refletem diretamente na qualidade da percepção, transformando-a e conferindo-lhe papel de destaque na orientação da ação.

Mas, para que a imagem perceptual do objeto se institua como 'figura' que ocupa mentalmente o seu lugar, outras funções serão altamente exigidas, sobretudo, a atenção e a memória. O campo perceptual é sempre vasto, amplo e difuso e não facilita a orientação precisa da ação em vista de uma finalidade específica. Apenas a eleição de focos e a delimitação interna de seus elementos instituintes tornam possível a construção da imagem unificada do objeto representada pela palavra. Eis, pois, que o pareamento objeto/palavra demande atenção, mas à mesma medida demanda a memória. A capacidade psíquica de registro, armazenamento e possibilidade de evocação se impõe como condição para os domínios do campo perceptual e orientação teleológica das ações, o que quer dizer, da realização de ações no rigoroso significado do termo.

No transcurso do pensamento figurativo ocorrem as primeiras generalizações baseadas em signos e, conseqüentemente, as mais primitivas expressões de abstração. Entretanto, o pensamento figurativo permanece essencialmente concreto e subjugado à experiência sensorialmente dada, sendo que apenas gradativamente caminha em direção a operações racionais rigorosamente abstratas. Na mesma medida em que o trato sensorial com o objeto circunscreve as possibilidades do pensamento efetivo, no pensamento figurativo, a ação passa a ser orientada pelas primeiras 'imagens', ainda que engendradas pela relação sensível com o objeto, e seu grande avanço reside exatamente no fato de elas representarem uma importante forma de reflexo psíquico da realidade. A essa importante forma podemos chamar de consciência embrionária.

Em suma, o pensamento figurativo congrega percepção requalificada pela fala; atenção focal, ainda que espontânea; primórdios de memória verbal e linguagem como sistema de signos. O sistema psíquico resulta muito mais complexo se comparado ao período anterior, abrindo novas possibilidades para a relação do sujeito com a realidade objetiva. Em termos de atividades-guia, o pensamento figurativo marca os momentos finais da atividade objetal manipulatória, encontra suas mais amplas expressões na atividade de jogos protagonizados e, de modo descendente, atravessa a atividade de estudo.

Note-se, então, que a conquista mais decisiva nos momentos finais da atividade objetal-manipulatória seja a superação da mera operação sensível em direção à ação, isto é, concatenação de operações tendo em vista um fim específico. Essa conquista, por sua vez, decorre do desenvolvimento da fala e simultaneamente da aprendizagem da função social do objeto, ou, por outras palavras, da construção do significado simbólico do mundo, na base do qual cada ação, com seu fim específico, se realiza.

Por conseguinte, é exatamente essa conquista que engendra as brincadeiras de papéis sociais, os jogos protagonizados, cujo desafio afetivo-cognitivo central aponta na direção do estabelecimento de *articulações entre ações*. Trata-se da constatação de que as ações humanas são encadeamentos de várias ações pontuais, e que tais encadeamentos não são fortuitos nem casuais, mas atendem a um percurso lógico de ocorrência. Eis o papel dessa atividade guia na formação/ampliação da consciência e, conseqüentemente, da instituição da *atividade* propriamente dita.

Nesse momento, no cerne da complexificação dos modos de relação com a realidade concreta – por meio dos jogos protagonizados –, residem as demandas por operações lógicas do raciocínio, quais sejam, análises/sínteses, comparações, generalizações e abstrações, cuja finalidade é a representação do objeto em sua máxima fidedignidade. Por isso, se de modo fenomênico a brincadeira parece ser uma livre reprodução da observação externa, do ponto de vista cognitivo essa atividade se revela muito pouco livre. Se no cerne das brincadeiras reside a necessidade do domínio das operações lógicas referidas, há que se reconhecer que a criança está diante de uma tarefa que lhe é altamente complexa.

Do ponto de vista psicológico, deixá-la solitária nesse momento não é sinônimo de respeito a uma suposta liberdade para brincar, mas expressão de abandono cognitivo. Eis porque, na educação infantil, os jogos simbólicos devam ser encarados como procedimentos do ensino mediados por conhecimentos objetivos, que auxiliem a criança no exercício das operações lógicas do raciocínio. Questionamos, portanto: se ao brincar, a criança empreende análises/sínteses, comparações, generalizações e abstrações, porque deixá-la construir operações equivocadas que, num futuro próximo, carecerão de destruição? Não seria esse um dos fatores que corroboram as dificuldades de transição da atividade-guia em pauta na direção da atividade-guia subsequente, isto é, da *atividade de estudo* que marca o ensino fundamental?

Enfim, o pensamento figurativo experienciado ao longo da atividade-guia de jogos protagonizados, a rigor, não mobiliza funções psíquicas distintas em relação à atividade-guia anterior, mas as aprimora, de um lado, pelo enriquecimento da face semântica das palavras e, de outro, por revelar, paulatinamente, os limites das características naturais, elementares, das respectivas funções. As ações finalistas e as necessárias articulações entre elas, requeridas nos jogos protagonizados, conduzem a criança à constatação de que atos puramente espontâneos, reflexos e imediatos representam obstáculos para a realização dos mesmos. Tais jogos partejam atos voluntários, mediados, descortinando o alcance funcional requerido à atividade-guia subsequente, isto é, a *atividade de estudo*.

Da percepção passa a ser exigida maior acuidade; a atenção já não pode ficar circunscrita à sua face espontânea; a linguagem se impõe como sistema de signos supra individual a serviço da comunicação, mas também da orientação do próprio pensamento; a memória verbal carece avançar em direção à memória lógica; as respostas emocionais vão se firmando como sensações significadas – como sentimentos. Enfim, na transição da atividade de jogos simbólicos em direção à atividade de estudo, ocorrem transformações qualitativas decisivas no *sistema* psíquico. Tais transformações sintetizam duas grandes conquistas: a realização da *atividade* como encadeamento de ações conscientemente dirigido e a formação de uma imagem subjetiva da realidade mais complexa.

Todavia, tais transformações não resultam espontâneas, donde deriva a tarefa do ensino sistematizado de conceitos, graças ao qual se amplia o significado simbólico do mundo, os alcances da análise/síntese, das comparações e generalizações. Esses processos, por seu turno, conclamam o trato com os fenômenos da realidade para além das aparências, tendo em vista a identificação de seus traços essenciais, não dados à captação sensível. No âmbito da escolarização, essa etapa tem importância ímpar na requalificação das funções psíquicas, impondo-se como momento transitório entre pensamento figurativo e o terceiro modo de pensamento, a saber, pensamento rigorosamente abstrato.

A característica central da atividade-guia de estudo reside na tensão que se instala entre dois vetores: um, a conclamar o pareamento entre conceitos e representação sensível, conseqüentemente, experiencial e cotidiana; outro, a demandar a superação das dimensões empíricas dos objetos e fenômenos à vista de sua captação nas múltiplas relações que comportam sua existência. Assim, o processo de ensino escolar nesse período se realiza na esteira dessa tensão, quando a criança, no trato com os conceitos – conteúdos do ensino –, tenderá ao pensamento figurativo, mas o professor e as tarefas propostas convocarão o pensamento abstrato, que ainda não se efetivou plenamente, mas que está em vias de formação.

Desta feita, é, à raiz das conquistas geradas nesta tensão entre a concretude aparente do objeto e sua representação abstrata, teórica, que a *atividade-guia de estudo* desempenha sua função como última etapa do pensamento figurativo, descortinando um pensamento cada vez mais abstrato. Igualmente, a atividade de estudo demanda, em escala crescente, novos arranjos no sistema psíquico, carregados, sobretudo, pelas alianças entre linguagem e pensamento, tornadas cada vez mais conscientes. O pensamento, gradativamente, vai se desprendendo da figura, abrindo as possibilidades para o estreito vínculo que travará com a função psíquica imaginação e alcançando planos cada vez mais abstratos.

O pensamento abstrato ou lógico-discursivo é considerado pelos autores da psicologia histórico-cultural como o *pensamento* – na exata expressão do termo. Ultrapassando a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais, o pensamento abstrato apoia-se em conceitos e raciocínios, operando, fundamentalmente, por mediação. Para Leontiev (1978), a mediação é o traço distintivo central entre a inteligência prática dos animais e o pensamento humano. Se a primeira se impõe como forma de adaptação às condições dadas pela situação, na qual o objeto percebido orienta a ação animal no atendimento de suas necessidades, o pensamento humano se dirige pela intenção ou finalidade da ação, que exige, na maioria das vezes, a própria transformação da situação.

Por meio do pensamento abstrato, “[...] submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgamos a partir das modificações que aí percebemos, as propriedades que não nos são diretamente acessíveis” (LEONTIEV, 1978, p. 84). Para tanto, urge a formulação e assimilação de conceitos que possibilitem a superação do conhecimento sensorial em direção ao conhecimento mediado, a rigor, lógico-discursivo.

Na análise acerca do desenvolvimento do pensamento abstrato, Leontiev (2005) reitera o papel decisivo do enriquecimento da linguagem, pois ela, ao promover profundas transformações em todas as operações psíquicas, conduz as formas de pensar a outro patamar, cujo fundamento se identifica com novas modalidades de atividade externa, a exemplo da fala, da leitura, da escrita, do cálculo etc., por meio das quais os conceitos verbais conquistam possibilidades abstrativas cada vez mais amplas em relação aos fenômenos sensíveis que representam.

Ainda segundo esse autor, essa forma de pensamento se desenvolve, a rigor, mediante a necessidade de superação do conhecimento sensorialmente dado, que refrata as manifestações aparentes dos objetos sob a forma de palavra. Sua tarefa, no conjunto das funções psíquicas, visa à descoberta de relações internas, ocultas à percepção, porém fundantes da existência do objeto ou fenômeno. Ou seja, o papel do pensamento abstrato consiste exatamente na transformação da representação do que é imediatamente acessível com vista ao imediatamente possível. Essa transformação, por sua vez, se realiza com base nas interações práticas entre sujeito e objeto, bem como por meio de amplas e complexas mediações teóricas, dado que coloca a teorização como instrumento indispensável à superação do pensamento efetivo e figurativo, circunscrito à sensorialidade, em direção ao pensamento conceitual e rigorosamente abstrato.

Nesse processo de transformação, as apropriações realizadas pelo indivíduo do acervo de conceitos e juízos, as leis gerais que regem o movimento da realidade, elaborados e sistematizados histórico-socialmente, despontam como condições fundantes do pensamento abstrato, forma mais desenvolvida de pensamento produzida pela humanidade. Os alcances desse desenvolvimento resultam, por conseguinte, das conquistas já realizadas, sobretudo, na esteira da atividade-guia de estudo, avançando em direção às atividades-guia subsequentes, isto é, à *atividade de comunicação íntima pessoal e preparação profissional/estudo*, bem como à *atividade de produção social* (trabalho) própria à vida adulta.

No âmbito do sistema interfuncional, ao longo do transcurso das atividades-guia antecedentes e sob ação educativa todas as funções psíquicas, elas foram se transformando, conquistando as propriedades denominadas por Leontiev (1978) como *neoformações*, isto é, propriedades resultantes das apropriações da cultura, que conferem ao psiquismo humano características específicas, a exemplo da orientação da atividade pelas dimensões cognoscitivas e teleológicas da consciência.

Não por acaso, o período denominado adolescência se faz acompanhado de mudanças significativas no modo de atuar da pessoa, marcadamente caracterizadas pela experimentação dos avanços recentemente alcançados por seu psiquismo. Nesse período, o pensamento rigorosamente abstrato dá as suas primeiras mostras de existência, alavancando, inclusive, o desenvolvimento da imaginação. Pensamento e imaginação aliam-se fortemente, provocando uma ruptura decisiva no *modus operandi* prevalente no psiquismo até então. Se outrora a formação da consciência assentara-se na estabilização da conexão objeto/imagem, eis que agora essa conexão se revela relativamente flexível, possibilitando a projeção de mudanças no objeto cuja origem resulta de rearranjos na imagem mental que dele já foi construída.

O pensamento abstrato, a imaginação, os sentimentos elaborados à base da afecção emocional da realidade sobre o sujeito transformam radicalmente percepção-emoção-ação, e nessas transformações residem as possibilidades psíquicas para o desenvolvimento da capacidade para criar – traço imanente da atividade-guia de produção social. Se a construção da imagem subjetiva da realidade objetiva existente é o ponto de partida do desenvolvimento do psiquismo, o ápice desse desenvolvimento se revela na possibilidade humana de tornar a realidade objetiva uma produção orientada pela transformação na referida imagem, isto é, por um *projeto ideal*.

Finalizando esse item, esperamos ter apresentado, com a brevidade possível, o tratamento dispensado por Leontiev (1978, 2001, 2005) acerca do desenvolvimento do *pensamento*, procurando destacá-lo como processo histórico-social, graças ao qual o trato humano com a realidade avança do plano prático, sensorial e concreto em direção ao plano teórico/abstrato pela mediação de abstrações já sistematizadas e legadas à apropriação pelas novas gerações. O salto qualitativo promovido por essa aquisição do psiquismo também foi exaustivamente analisado por Vygotski (1995, 1996, 2001), que o introduziu como um dos mais importantes critérios para a análise do desenvolvimento cultural do psiquismo. Na sequência, dedicamo-nos a essa assertiva.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DE LEV SEMENOVITCH VYGOTSKI³ ACERCA DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

Segundo Vygotski (2001), a análise do desenvolvimento do pensamento, da mesma forma que a análise do desenvolvimento da linguagem, demanda como fato de primeira relevância o reconhecimento da complexa relação que entre eles se estabelece, sobretudo, à luz da compreensão de suas raízes genéticas. Esse autor considerou que os estudos até então existentes, que dicotomizavam as linhas essenciais do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, haviam conduzido a psicologia a um tratamento equivocado sobre os mesmos, ora diluindo a linguagem no pensamento, ora o seu contrário. Não por acaso, afirmou que as relações entre essas funções representavam um dos mais complexos problemas da psicologia e, ao mesmo tempo, o cerne da compreensão da humanização do psiquismo.

A tese basilar de seus estudos sobre esses processos reside na premissa segundo a qual pensamento e a linguagem, possuindo origens diferentes, seguem linhas de desenvolvimento distintas e independentes, entrecruzando-se ao longo do desenvolvimento, produzindo profundas transformações no comportamento humano. Para Vygotski, apenas a descoberta do nexo que se institui entre pensamento e linguagem, ou seja, a caracterização do ponto de intersecção entre eles, bem como de seus desdobramentos, possibilitaria avanços significativos na sua compreensão. Ademais, essa compreensão demandava, segundo o autor, mudanças metodológicas radicais que ultrapassassem o âmbito da análise por elementos com vista à análise por unidades. Esse autor afirmou que, no cerne da questão, estava a descoberta da “unidade mínima de análise” entre pensamento e linguagem.

Adotando o método por unidades com o objetivo de identificar o dado que condensa o traço essencial a ambos os processos é que Vygotski afirmou como tal o significado da palavra. Ele, ao imbricar a representação verbal do objeto (face fonética da palavra) e a sua representação como generalização (face semântica da palavra), desponta como um fenômeno, ao mesmo tempo, verbal e intelectual. Contudo, considerou o autor, aclarar a tese da palavra como unidade de análise de pensamento e linguagem não era

³ Grafia conforme *Obras Escogidas*, Madrid, Visor.

ainda o dado mais importante de suas investigações. O mais importante dessa assertiva residia em suas consequências, sendo a primeira delas a constatação de que tais significados evoluem e por meio dessa evolução é que pensamento e linguagem conquistam complexos patamares de desenvolvimento.

Por conseguinte, o dado essencial da palavra se revela em uma operação lógica do raciocínio, em um ato de pensamento que, por sua vez, é processo, é movimento. À medida desse movimento, os significados das palavras variam, promovendo modificações nas relações entre pensamento e linguagem. Se, nos primórdios do desenvolvimento da linguagem, a palavra é mera extensão do objeto e o pensamento um “ato prático” relativamente independente da palavra, o domínio de seu significado acarreta não apenas uma ampliação semântica, mas uma mudança do papel que a palavra desempenha no sistema psíquico. Logo, trata-se, segundo Vigotski, da transformação funcional do papel do *significado da palavra em ato de pensamento* consubstanciado na *fala*.

Segundo Vigotski, as características estruturais e funcionais da palavra, desde as suas origens, se orientam em sentidos contrários. Como consequência dessa contraposição, a fala exige um trânsito do plano interno ao externo, mas a compreensão do significado requer o movimento inverso, um trânsito do plano externo da linguagem ao interno. Esses trânsitos entre externo/interno/externo que pautam o desenvolvimento da fala se manifestam nas mudanças dos significados da palavra como uma das “linhas” centrais do desenvolvimento do pensamento. Ou seja, as transformações dos significados da palavra, que, segundo Vigotski, se ampliam no curso do desenvolvimento por meio de internalizações, refletem-se diretamente no curso evolutivo do pensamento quando a sintaxe *do significado* transmuta-se em significado da palavra e, nesse processo, destaca-se a formação de conceitos.

Ao se dedicar à sociogênese do desenvolvimento do pensamento em suas relações com a formação de conceitos, Vigotski (1996) partiu, grosso modo, da seguinte questão: como se estabelecem as relações mentais entre as coisas do mundo, na base das quais são construídos os significados das palavras na qualidade de generalizações? Ao explicá-las, o autor afirmou que, da mesma forma que os significados das palavras mudam, mudam também as estruturas de generalização; ou seja, o uso funcional da palavra se transforma em unidade com mudanças nas formas de generalização.

Assumindo diferentes formas qualitativas ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as estruturas de generalização conferem características específicas à formação de conceitos, conformando três fases principais no desenvolvimento do pensamento, quais sejam: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual.

A primeira fase, própria dos anos iniciais de vida, caracteriza-se pela indefinição do significado da palavra e, conseqüentemente, por seu limite como signo relacionado à percepção sensível. Uma vez que as palavras representam a realidade, vinculando-se à imagem mental dos objetos que a compõem, a ausência do significado da palavra equivale à ausência de significado simbólico do mundo. Daí que, nessa fase, na qual pensamento e ação se identificam, o tratamento dispensado pela criança à realidade subjugam-se, fundamentalmente, às suas percepções e impressões sensíveis.

A imagem psíquica da realidade resulta, pois, como uma imagem indiferenciada, na qual inexitem conexões objetivas entre os fenômenos que a constituem. Na ausência de conhecimentos reais acerca dos vínculos que balizam as relações entre os objetos, a criança estabelece conexões subjetivas, fortuitas e carentes de qualquer ordenação lógica. Sob tais condições é que o pensamento infantil, nessa fase, resulta “sincrético” – combinando elementos que não mantêm entre si nenhuma correspondência objetiva. A imagem subjetiva do mundo é, meramente, um “agrupamento” mental.

Contudo, nessa fase, a criança conquista o domínio do aspecto denominativo da palavra, dado que lhe permite o desenvolvimento da fala compreensível. Porém, urge lembrar que não existe correspondência direta entre os aspectos fonético e semântico da palavra. Ou seja, o domínio do aspecto externo, sonoro da palavra em relação ao objeto, não equivale ao domínio de seu aspecto interno, intelectual. Com isso, não é a fala da criança pequena que resulta sincrética, mas o próprio pensamento.

Vygotski (2001) postulou, ainda, que a fase sincrética do pensamento compreende três etapas. A primeira corresponde ao trato com o objeto por “ensaio e erro”. Na segunda, despontam os primeiros indícios de organização do campo perceptual. Os agrupamentos ainda são sincréticos, mas já levam em conta a contiguidade espacial e temporal entre seus elementos. Na terceira etapa, ocorrem “subagrupamentos” na imagem difusa inicial, que também ocorrem na base de conexões sincréticas. Todavia, referindo-se a essa etapa, Vygotski afirmou tratar-se do início de uma “coerência ainda bastante incoerente” nas relações entre os objetos. Não obstante, o significado da palavra nesse período avança significativamente, abrindo as possibilidades para a forma seguinte de pensamento.

A fase dos complexos possui um longo percurso, caracterizando a formação de conceitos desde o término da primeira infância até o início da adolescência, compreendendo, portanto, muitas variações funcionais e estruturais. O pensamento nessa fase, da mesma forma que nas demais, visa ao estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas, o estabelecimento de relações e generalizações entre objetos distintos, implicando o ordenamento e a sistematização da experiência individual e, conseqüentemente, da imagem psíquica dela resultante.

O pensamento por complexos adquire um grau superior de coerência e objetividade. O sincretismo e a prevalência das conexões subjetivas próprias ao pensamento por agrupamentos começam a ceder lugar a vínculos reais estabelecidos entre as coisas por meio da experiência imediata. Os complexos abarcam, então, a união, ou generalização, de objetos diferentes, baseando-se em uma multiplicidade de vínculos entre eles, refletindo conexões práticas e casuais. Por isso, afirmou Vygotski, tais vínculos podem não ter nada entre si além de manifestações concretas exteriores.

Por conseguinte, cada elemento do complexo relaciona-se com o conjunto baseando-se em diferentes estratégias de generalização, com base nas quais o autor propôs cinco tipos principais de complexos, a saber: *complexo associativo*, por *coleção*, por *cadeia*, *complexos difusos* e *pseudoconceitos*. Esses tipos correspondem às etapas do desenvolvimento do pensamento por complexos.

O primeiro tipo de complexo baseia-se em conexões associativas entre traços que a criança reconhece comuns entre os objetos. Em torno desse traço, a exemplo de cor, forma, dimensão etc., que se converte no núcleo do complexo associativo, ela constrói todo o complexo. Vygotski (2001, p. 140, grifo no original) afirmou que “[...] *qualquer* relação concreta descoberta pela criança, *qualquer* conexão associativa entre o núcleo e outro elemento do complexo é razão suficiente para que a criança o inclua no grupo e lhe atribua o nome familiar”.

Na segunda etapa, os complexos se formam por decorrência de atributos mutuamente complementares, formando um todo heterogêneo que se completa na composição de seus elementos instituintes – do que resulta a denominação complexo “coleção”. A diferença mais decisiva entre essa etapa e a anterior reside em que os objetos incluídos não possuem os mesmos atributos. O pensamento por coleção fundamenta-se em relações cujo princípio atende à *complementariedade funcional*, por exemplo: copo, prato, colher, garfo etc., que a criança apreende em sua experiência prática e visual.

A etapa do complexo *coleção* é seguida pelo complexo-cadeia, no qual ocorre uma união dinâmica e sequencial em que cada objeto é incluído na cadeia em virtude de qualquer atributo associativo de *caráter perceptivo-figurativo* concreto. Destarte, nesse tipo de complexo, pode faltar completamente um núcleo estrutural – quer associativo, quer funcional, de tal forma que o primeiro elemento da cadeia pode não ter nenhuma relação com o último, por exemplo: árvore, pássaro, céu, nuvem, avião etc. O complexo por cadeia pode adquirir um caráter indeterminado, difuso, instituindo-se por conexões altamente variáveis.

A quarta etapa compreende exatamente os complexos difusos iniciados na etapa anterior, em relação aos quais Vygotski (2001, p. 145) esclarece: “[...] o complexo difuso no pensamento da criança é uma espécie de família de coisas com a possibilidade de crescer ilimitadamente incorporando mais e mais novos objetos concretos no grupo principal”.

O grande avanço dessa etapa em relação às anteriores resulta dos avanços referentes à face semântica da palavra e reside no fato de que as generalizações criadas pelo pensamento da criança ultrapassam a exclusividade das esferas do pensamento visual e prático, resultando de conexões inferidas por ela a partir de relações que se desdobram de outras relações, ou seja, trata-se de relações de segunda ordem. Da mesma forma que os demais, os complexos difusos ainda se formam nos limites das relações visuais concretas e reais entre objetos singulares, todavia, associa aspectos alheios ao conhecimento prático da criança, resultando em relações estabelecidas por ela livremente e baseadas, muitas vezes, em atributos errôneos. Cabe observar que as manifestações do pensamento por complexos difusos são, equivocada e frequentemente, associadas a uma suposta imaginação infantil rica.

A última etapa do pensamento por complexos corresponde aos pseudoconceitos, formados por generalizações, que, em sua aparência externa, assemelham-se aos conceitos propriamente ditos, mas, na essência, sua estrutura resulta diferente. Nessa etapa, “[...] no aspecto externo, nos deparamos com um conceito; no interno, ante um complexo. Por isso o denominamos pseudoconceito” (VYGOTSKI, 2001, p. 146). Para o autor, os pseudoconceitos representam a forma mais ampla do pensamento em complexos, na qual o próprio complexo equivale funcionalmente ao conceito. Com isso, na comunicação verbal da criança com o adulto, a diferença entre o complexo e o conceito se mostra tênue ou, até mesmo, aparentemente inexistente.

Diferentemente das demais formas de complexos, na base da formação dos pseudoconceitos, não estão postas relações que a criança estabelece de modo relativamente livre, mas relações que ela constrói levando em conta a palavra dada pela linguagem do adulto. Por isso, em sua aparência externa, identifica-se com os conceitos usuais da língua que aprende a dominar. Entretanto, a lógica interna dos pseudoconceitos ainda se ancora nos traços visíveis e concretos do objeto e, com isso, as generalizações presentes não ultrapassam, de fato, a fusão com os objetos reais acessíveis à criança. Embora ela possa demonstrar amplo domínio de termos gerais, de conceitos aparentes, isso não significa o pleno exercício do pensamento abstrato.

A definição e a adoção verbal do conceito não apresentam correspondência simultânea com a formação do conceito propriamente dito e, por conseguinte, seu primeiro aspecto – isto é, o domínio verbal – surge frequentemente antes, atuando na mediação com a realidade com relativa independência do seu conteúdo interno. A superação dessa condição, o avanço dos conceitos potenciais em direção aos verdadeiros conceitos, resulta do ato real do pensamento por via das operações racionais, fundamentalmente por meio de análises e sínteses cada vez mais elaboradas.

Nesse processo, urge que a criança construa abstrações elaborando generalizações dos atributos essenciais dos conceitos potenciais, tomando-os, cada vez mais, por superação de sua experiência concreta. A síntese resultante dessas operações mentais, tornando-se conteúdos do pensamento, possibilita generalizações em graus sucessivos de complexidade, com correspondente aprimoramento da função simbólica da linguagem.

A intersecção entre esses aspectos, por sua vez, demanda um longo percurso que se estende, segundo Vigotski, até a adolescência, quando então o pensamento alcança as possibilidades para operar por meio dos conceitos propriamente ditos, isto é, atinge seu mais alto grau de abstração. Tal conquista é dependente, em alto grau, do próprio desenvolvimento da linguagem, haja vista que, nas palavras de Vygotski (1996, p. 71), “A linguagem é o meio poderoso para analisar e classificar os fenômenos, de regular e generalizar a realidade. A palavra, portadora do conceito, é [...] a verdadeira teoria do objeto a que se refere; o geral, nesse caso, serve de lei ao particular”.

Alcançando esse patamar de desenvolvimento, junto ao qual operam todas as funções psíquicas, o pensamento por conceitos torna-se o guia das transformações mais decisivas do psiquismo e, por conseguinte, da personalidade do indivíduo. Todavia, o autor deixa claro o altíssimo grau de dependência desse processo em relação às condições objetivas de vida e educação, isto é, de apropriação dos produtos culturais simbólicos, diferenciando, inclusive, o papel da formação de conceitos espontâneos, não científicos, e dos conceitos científicos, escolares, no referido desenvolvimento.

No tratamento que dispensou à formação de conceitos, Vygotski (1996, 2001) foi claro ao afirmar a superioridade dos segundos sobre os primeiros, privilegiando a educação escolar dos conteúdos científicos, uma vez que são os domínios do pensamento por conceitos que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento no sistema

interfuncional psíquico – o que quer dizer, na vida dos indivíduos. Dedicando-se, então, à distinção entre conceitos espontâneos, constituídos na experiência prática e assistemática cotidiana e conceitos científicos, elaborados sistematicamente pela educação escolar, Vygotski (2001) reiterou como ilusória a ideia de que a formação dos primeiros possa conduzir espontaneamente à formação dos segundos. Tal fato se deve aos diferentes percursos psíquicos pelos quais se instituem. Os conceitos científicos se manifestam em uma esfera subjugada à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade, esfera que se mostra extremamente frágil na adoção dos conceitos cotidianos, orientados fundamentalmente por sua aplicação imediata e pragmática. O caráter consciente e volitivo da formação dos conceitos científicos, propriedades insuficientemente mobilizadas pelos conceitos espontâneos, institui-se, segundo Vygotski, na completa dependência da colaboração participativa do pensamento do adulto.

Os conceitos científicos – não espontâneos – correspondem a um tipo superior de conceitos, tanto em relação ao plano teórico quanto em relação ao plano prático, formulando-se no pensamento por meio de tensões, de tarefas e problemas que exigem a atividade teórica do pensamento. A instrução escolar, a aprendizagem dirigida à formação de conceitos científicos assume, para o autor, uma importância sem par, haja vista que “[...] o ensino é uma das fontes principais do desenvolvimento de conceitos infantis e uma potente força diretiva desse processo” (VYGOTSKI, 2001, p. 195).

Segundo esse autor, o desenvolvimento dos conceitos científicos se realiza, levando em conta os conceitos espontâneos, a partir de um determinado nível de seu desenvolvimento, a ser consciente e volitivamente ampliado e aprofundado, elevando-se a um grau superior de manifestação. Nesse processo de ampliação, os conceitos espontâneos, situados entre os conceitos científicos e seus objetos, estabelecem relações com outros conceitos, tornando-se, assim, integrantes de um novo *sistema de significados* e, com isso, resultam completamente transformados. Destarte, torna-se central a presença de um *sistema conceitual* que ultrapasse as relações imediatas entre o conceito e seu objeto, no qual radicam as origens da formação dos conceitos científicos e de um tipo de pensamento mediado por eles.

Portanto, os conceitos científicos não se opõem necessariamente aos conceitos espontâneos, mas os inserem, sempre, em relações mais amplas e abstratas, em outra estrutura de generalização, em decorrência da qual a realidade pode ser refletida mais profundamente pelo pensamento. O desenvolvimento dos conceitos científicos corresponde, logo, às transformações das estruturas de generalização e, nela, o desenvolvimento do aspecto semântico da palavra – o emprego de signos culturalmente elaborados –, opera como *meio* de importância central.

Em suma, o pensamento é um processo funcional que visa ao estabelecimento de conexões mentais entre os dados captados da realidade, imbricando-se à linguagem no curso de sua formação. O avanço qualitativo verificado tanto no pensamento quanto na linguagem resulta exatamente do fato de que, ao se entrecruzarem, mudam completamente suas estruturas internas e o ‘lugar’ que ocupam na orientação do comportamento. O pensamento, tornando-se verbal, e a linguagem, intelectual, acarretam transformações no âmbito de todas as funções psíquicas, determinando a própria instituição do psiquismo como sistema interfuncional complexo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, depreendemos que tanto para Leontiev quanto para Vygotski a gênese do pensamento radica no tratamento objetivo da realidade, quando as formas sensoriais de relação com ela se revelam insuficientes na superação dos desafios e tarefas que se apresentam ao indivíduo. Dedicando-se a análises acerca do desenvolvimento do pensamento, ambos os autores destacaram especificidades desse processo, expressas em caracterizações distintas, mas, a nosso juízo, complementares.

Tomando a atividade como critério, o pensamento, em sua primeira etapa de formação, se anuncia motor vívido, efetivo, dado que culmina em estruturas de generalização limitadas à imagem sincrética da realidade. O desenvolvimento da fala e as conquistas psicomotoras, subsidiadas pelas atividades-guia de comunicação emocional direta bebê-adulto e objetual manipulatória, abrem as possibilidades para o pensamento figurativo e para as estruturas de generalização calcadas em complexos. Decorrentes das apropriações culturais que acompanham todo esse processo e, sobretudo, das atividades-guia de jogos simbólicos e de estudo,

os próprios complexos se transformam, culminando em sua última forma de expressão, representada pelos pseudoconceitos. Serão, pois, os destinos desenvolventes (ou não!) conferidos a eles que conduzirão, alavancados pelas apropriações culturais ao longo da atividade-guia de comunicação íntima pessoal/preparação para o trabalho, ao ápice do desenvolvimento do pensamento manifesto na qualidade de pensamento rigorosamente abstrato, requerido e aprimorado pela atividade-guia de produção social.

Destarte, consideramos que, para Leontiev e Vigotski, o pensamento desponta, desde as suas origens, produzido pela atividade humana, pela evolução dos meios que a amparam – e nisso se incluem os instrumentos psíquicos, os signos, corroborando a formação da complexa consciência humana, manifesta na condição de imagem subjetivada da realidade objetiva, logicamente ordenada e maximamente fidedigna ao que reflete. Por certo, esse processo atende a um extenso percurso de formação, mas apenas ele torna possível a conquista do pensamento abstrato por superação do pensamento sensomotor, único e básico nas origens da vida, tanto como fenômeno filogenético quanto ontogenético.

O ser hominizado se humaniza quando aproveita as circunstâncias naturais e as transforma segundo a orientação de sua intencionalidade, dado que exige o conhecimento do objeto, da ação e de seus produtos, isto é, exige as operações lógicas do raciocínio. O pensamento aparece, então, como função que, promovendo o conhecimento dos dados da experiência, submetendo-os à análise, síntese, comparação, generalização e abstração, os transforma em conceitos e juízos, tornando-os inteligíveis. Por essa via, o homem pode criar a realidade humana pelo trabalho, conquistando domínio sobre as relações e interconexões entre os fatos reais. Assim, parece-nos um mero exercício tautológico reconhecer que apenas o pensamento desenvolvido se coloca a serviço da transformação daquilo que deva ser modificado na realidade produzida pelo homem.

No cume desse processo, reside a educação, o ensino; porém, não o ensino de quaisquer conteúdos, mas daqueles que de fato operem para a ascensão da inteligência prática, operacional, em direção ao pensamento apto a captar o real para além de suas aparências fenomênicas, tal como proposto pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003). Se o ensino escolar corrobora a formação e o desenvolvimento de todos os processos funcionais, desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade. Como resultado dos domínios do pensamento por conceitos e, particularmente, dos conceitos científicos, é que a dinâmica do mundo objetivo refletida sob a forma de dinâmica de conceitos se institui como conteúdo da consciência, balizando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a concepção construída sobre ela.

Conforme Martins (2013), compete à educação escolar corroborar o desenvolvimento do pensamento abstrato, conceitual, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta – condição imprescindível para as ações intencionais. A formação de conceitos ultrapassa a esfera do pensamento, subordinando a si as transformações mais decisivas da percepção, da atenção, da memória, dos sentimentos etc. Tais transformações, por sua vez, não se identificam com um conjunto de modificações isoladas de cada função, mas com a transformação do *sistema psíquico*, à raiz da qual todas as funções se intelectualizam e passam a ser regidas pelo pensamento conceitual.

REFERÊNCIAS

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antología). Moscú: Progreso, 1987. p. 104-124.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Thinking and activity. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 43, 2005. p. 41-51.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Edusp, 2001. p. 59-83.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

Recebido em 06/10/2016. Aceito em 09/10/2016.

POR UMA DIMENSÃO TAMBÉM CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM¹: UMA ABORDAGEM VIGOTSKIANA

POR UNA DIMENSIÓN TAMBIÉN CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN EN LENGUAJE: UN
ABORDAJE VIGOTSKIANO

A CONCEPTUAL DIMENSION OF LANGUAGE EDUCATION: A VIGOTSKIAN APPROACH

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti*

Hellen Melo Pereira**

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Este artigo tematiza a apropriação conceitual na educação em linguagem, na busca por responder a duas inquietudes: 'O que é educar em linguagem?' e 'O que é apropriação conceitual na educação em linguagem?'. Para tanto, configura-se como abordagem qualitativa, mobilizando dados empíricos que compõem unidades documentais do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização. A análise desses dados tem como base principal as 'Obras Escogidas' de L. S. Vygotski, na tradução do russo para o

¹ Para as finalidades deste artigo, tomamos *língua* e *linguagem* como alternáveis entre si, e o fazemos não por reducionismo das distinções entre ambas, mas porque as queremos sob um único fundamento: a semiose na intersubjetividade. Reconhecemos, porém, que, nesse olhar, prevalece o signo verbal nas lides de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, nosso território de conforto para os fazeres acadêmicos, já que a razão de os assumirmos.

* Pós-doutora em Filosofia da Linguagem; professora do Programa de Pós-graduação em Linguística e do Curso de Letras Português da UFSC/SC; Líder do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado ao NELA/UFSC. E-mail: ma.rizzatti@gmail.com.

** Doutoranda em Linguística – PPGLg/UFSC, membro do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado do NELA/UFSC.

² Como abriremos à frente, tomamos *linguagem*, aqui, no sentido vigotskiano desse conceito.

espanhol. A discussão resulta na argumentação em favor de (se re)haver a mencionada apropriação conceitual na educação em linguagem, sob uma configuração que efetivamente faculte dar-se *na* e *para a* intersubjetividade. No delineamento argumentativo, problematizam-se: (i) abordagens taxionômicas e/ou normativistas travestidas de práticas sociais; (ii) percursos de objetificação dos *gêneros do discurso*; (iii) encaminhamentos cientificistas no tratamento gramatical; e (iv) denegação desse mesmo tratamento sob qualquer perspectiva. O foco vigotskiano coloca-se na filiação a uma base epistêmica nas atividades da educação em linguagem e, por implicação, na compreensão de que o tensionamento entre conceitos cotidianos e conceitos científicos é questão nodal no processo de autorregulação da conduta nos usos da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em linguagem. Apropriação conceitual. Autorregulação da conduta.

RESUMEN: Este artículo tematiza la apropiación conceptual en la educación en lenguaje, en la búsqueda por responder a dos inquietudes: ‘¿Qué es educar en lenguaje?’ y ‘¿Qué es apropiación conceptual en la educación en lenguaje?’. Para ello, se configura como abordaje cualitativo, movilizándose datos empíricos que componen unidades documentales del Grupo de Pesquisa Cultura Escrita y escolarización. El análisis de estos datos tiene como base principal las ‘Obras Escogidas’ de L. S. Vygotski, en la traducción del ruso para el español. La discusión resulta en la argumentación en favor de la existencia de la mencionada apropiación conceptual en la educación en lenguaje, bajo una configuración que efectivamente faculte darse *en la* y *para la* intersubjetividad. En el delineamiento argumentativo, se problematizan: (i) abordajes taxonómicos y/o normativistas travestidos de prácticas sociales; (ii) recorridos de cosificación de los *gêneros del discurso*; (iii) encaminamientos cientificistas en el tratamiento gramatical; y (iv) denegación de este mismo tratamiento bajo cualquier perspectiva. El foco vygotkiano se coloca en la filiación a una base epistémica en las actividades de la educación en lenguaje y, por implicación, en la comprensión de que el tensionamiento entre conceptos cotidianos y conceptos científicos es la cuestión nodal en el proceso de autorregulación de la conducta en los usos de la lengua.

PALABRAS CLAVE: Educación en lenguaje. Apropriação conceptual. Autorregulación de la conducta.

ABSTRACT: This article discusses the conceptual appropriation of language education, aiming to address two concerns: ‘What does it mean to educate through language?’, and ‘What is conceptual appropriation of language education?’. Hence, the article presented herein has been configured as a qualitative approach, gathering empirical data that composes the documentary units prepared by the *Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização* (Written Culture and Schooling Research Group). Data analysis is based on L.S. Vygotski’s Collected Works, translated from Russian to Spanish. The discussion results in an argumentation that favors capturing (or recapturing) the aforementioned conceptual appropriation of language education, based on a configuration that effectively highlights inter-subjectivity. In order to **delineate** the proposed **argument, it is necessary to problematize the following**: (i) taxonomic and/or normative approaches hidden behind social practices; (ii) objectification paths leaning towards *genres of discourse*; (iii) scientific approach applied to the grammatical treatment; and (iv) denial of such treatment, from any perspective. The Vigotskian focus is based on an epistemic approach towards language education, thus, on the understanding that the correlation between daily and scientific concepts is a nodal issue inherent to the self-regulation process applicable to the use of language.

KEYWORDS: Language education. Conceptual appropriation. Self-regulation of conduct.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo tematizamos a dimensão conceitual da educação em linguagem, argumentando em favor de (se re)haver essa mesma dimensão, mas sob novos contornos. O artigo se organiza para responder às seguintes inquietações: ‘O que é educar em linguagem?’ e ‘O que é apropriação conceitual na educação em linguagem?’ Tendo como base principal as ‘Obras Escogidas’ de Lev Vygotski, na tradução feita para o espanhol a partir do russo, discutimos a importância de estudos na área que problematizem tal apropriação conceitual, não no que respeita a haver espaço para ela, mas – em defendendo esse espaço na origem do *educar* – no que respeita a como ela deve se delinear.

É nosso entendimento que a heterorregulação da conduta na/para a *compreensão* e na/para a *autoria*, por parte dos estudantes da Educação Básica, requer processos de *instrução* – no sentido vigotskiano desse termo – que facultem o *desenvolvimento* linguístico; para tanto, há que haver tensionamento entre *conceitos cotidianos* e *científicos* (VYGOTSKI, 1982 [1934]). Que conceitos são esses e como promover tal tensionamento são questões que colocam desafios especialmente inquietadores para profissionais da área ocupados com os fundamentos da intersubjetividade.

Para dar conta dessa discussão, valemo-nos de dados empíricos de registros documentais do Grupo de Pesquisa ‘Cultura Escrita e Escolarização’, o qual integramos. Esses dados são apresentados como *unidades documentais* ou como *figuras* e derivam de quase uma década de atuação desse Grupo junto a professores de Língua Portuguesa e pedagogos ocupados com a linguagem na Educação Básica, o que corresponde a projetos de pesquisa e de extensão protagonizados por nosso Grupo.

Quanto à organização, o artigo é produzido em três seções de conteúdo: na primeira delas, buscamos discutir se a pergunta ‘O que é educação em linguagem’ é ainda fecunda nos dias atuais, considerando ser quase senso comum a compreensão de que educar em linguagem é fazê-lo para a *compreensão* e a *autoria*; na segunda seção, problematizamos o que seja a dimensão conceitual da educação em linguagem; e, na terceira seção, argumentamos em favor de (se rea)haver essa mesma dimensão sob outros contornos. Trata-se de uma abordagem qualitativa, que faz alusão a dados de estudos de caso, de pesquisas-ação e de pesquisas colaborativas, muitos deles, como mencionado, na interface com a extensão.

2 ‘O QUE É EDUCAR EM LINGUAGEM’ É AINDA UMA PERGUNTA FECUNDA?

Entendemos que os processos educacionais necessariamente se constituem por meio da linguagem, por duas razões fundamentais: não podem se dar fora da intersubjetividade e implicam a apropriação crítica da realidade natural e social pela negociação de sentidos, o que é necessariamente semiótico. Se, porém, é hoje truísmo conceber que na intersubjetividade mediada pela linguagem não há nenhum tipo de neutralidade possível, colocar *na* linguagem a tônica desse processo, compreendendo que no desvelamento das implicações discursivas que desnudam essa ausência de neutralidade está o potencial educativo, parece-nos polo oposto de igual equívoco. Educar, em nossa compreensão, exige pensar com o *outro/Outro* sobre a realidade natural e social e, em o fazendo, sobre os sentidos que se atribuem a essa mesma realidade (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Para Vygotski (2012 [1931], p. 149). “[...] passamos a ser nosotros mismos a través de otros [...] En ello radica la esencia del proceso del desarrollo cultural [...]”, e isso implica apropriação da cultura nas especificidades conceituais que essa apropriação traz consigo, questão extensiva à educação em linguagem.

Sob essa perspectiva, escreve Ponzio (2013, p. 154): “Tanto Bakhtin quanto Vigotski identificam a especificidade das funções psíquicas humanas no seu caráter mediado; e o que faz a mediação são os instrumentos produzidos e utilizados em formas sociais determinadas [...]”. E continua: “Como também se mostra em *Freudismo* e em *Marxismo e filosofia da linguagem*, a formação da consciência individual acontece através de um processo de ‘passagem ao interior’ dos signos utilizados exteriormente na comunicação social, e na qual consiste certo sistema cultural.”

Convergir com compreensões dessa ordem nos faculta responder afirmativamente à inquietude que dá título a esta seção: é ainda fecunda a pergunta ‘O que é educação em linguagem?’, cuja resposta necessariamente implica uma *definição*, colocando-se no campo conceitual. Para nós, ‘educar em linguagem’ é criar condições para que o sujeito autorregule sua própria conduta nas práticas sociais de que participa, e essa autorregulação – sempre crítica³ –, reiteramos, exige apropriação conceitual; neste caso específico, apropriação conceitual acerca do objeto cultural que constitui o instrumento psicológico de mediação simbólica: a *linguagem* (com base em VYGOTSKI, 2013 [1926]). Entendemos, porém, que um dos maiores desafios atuais – senão o mais substantivo deles – em se tratando da ‘educação em linguagem’ é *o que* compreendemos por ‘apropriação conceitual’.

³ Tomamos crítica, aqui, nos sentidos correspondentes às pedagogias críticas.

Geraldi (2010), a partir de ancoragens bakhtinianas, faz uma aguda e já muito conhecida crítica ao tratamento dos *gêneros do discurso*, na escola, como objetos ontológicos. Em nossos projetos de extensão e de pesquisa⁴ temos vivenciado exacerbações que justificam essa crítica. Nossos registros documentais sobre tais projetos, dos quais recortamos as duas unidades a seguir, remetem a essa exacerbação, da qual tratamos também em Cerutti-Rizzatti (2012).

- (i) Unidade documental 5(3)⁵: Os Anos Iniciais da Rede Pública de Educação em estudo [pelo Grupo de Pesquisa mencionado] reiteram, em cada qual deles, um trabalho recorrente com *receitas culinárias*. Ante a indagação acerca das razões pelas quais a *receita culinária* consta de tal modo reiterado, explicita-se a justificativa de que isso se dá porque se complexificam a cada ano as formas dessa mesma abordagem. (nov/2015)
- (ii) Unidade documental 18(21): Na roda de conversa com um grupo de professores de Língua Portuguesa de sextos anos do Ensino Fundamental, coloca-se uma preocupação de quatro dentre os quinze docentes participantes, sobre como fazer um trabalho em que se distinga com precisão *notícia* de *reportagem*. Inicia-se, então, uma discussão sobre especificidades do jornalismo, no âmbito da qual o conceito de *lead* torna-se foco de atenção e fica claro haver uma busca entre os presentes por estudar especificidades técnicas do jornalismo para distinguir *notícia* de *reportagem* com os alunos do sexto ano. (set/2014)

Em várias de nossas vivências com professores – do que (i) e (ii) são exemplos –, temos testemunhado uma crescente e generalizada preocupação em conhecer especificidades, sobretudo dos *gêneros do discurso* da esfera do jornalismo, para tratar conceitualmente deles em classe. Assim, ‘o que é uma *notícia*’, conceitual e formalmente, em muitos lugares parece estar ganhando contornos de maior importância do que a formação de um leitor crítico de notícias. Vale o mesmo para distinções entre um *cartum* e uma *charge*, além de um sem-número de coocorrências afins; eis, aqui, em nossa compreensão, o mote da justificada crítica de Geraldi (2010). A nosso ver, proposições de listas de *gêneros* organizadas por ciclos escolares⁶, têm contribuído substancialmente para o espraiamento de (pre)ocupações docentes com abordagens desse tipo.

Compartilhamos, assim, com a crítica à impropriedade de encaminhamentos tais, porque entendemos que a Educação Básica não é lócus para formação em especificidades da gastronomia ou do jornalismo, para retomar apenas o que consta em (i) e (ii) anteriores. Fazemo-lo, porém, também com o fito de problematizarmos a compreensão de que a ‘educação em linguagem’ possa prescindir de uma dimensão conceitual. A partir de Vygotski (1982 [1934]), entendemos que educar é uma atividade essencialmente conceitual, porque epistêmica, daí nossa dissociação de enfoques prevalentemente discursivos⁷ nesse campo. A questão que se coloca e que traz consigo a substancial dificuldade a que vimos fazendo menção é, então, *em que* consiste essa apropriação conceitual. Isso porque seguramente, sob a perspectiva que assumimos aqui, não se trata também de enfoques da Linguística especulativa ocupados em ‘levar uma reflexão *científica* da gramática para a escola’⁸. A busca, assim, pela resposta a esse *em que* coloca-se como uma espinhosa tarefa para os profissionais da área que se filiam a perspectivas de base histórica e cultural e que, portanto, têm a intersubjetividade como fundamento da concepção de *linguagem*.

⁴ Projetos implementados pelo Grupo de Pesquisa ‘Cultura Escrita e Escolarização’ da UFSC.

⁵ Essa numeração corresponde à organização de nossos registros documentais por número identificador de projeto e número identificador de unidades sob as quais os dados são organizados no âmbito desses projetos. Esses documentos correspondem aos seguintes instrumentos de geração de dados: sessões de estudo, notas de campo, rodas de conversa, entrevistas, documentos primários. O todo desses dados atende a prescrições do Comitê de Pesquisa e/ou da plataforma de extensão da UFSC, uma vez que é parte de projetos que neles tramitaram ao longo dos últimos cinco anos.

⁶ Como vemos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

⁷ Referimo-nos, aqui, a projeções que descuram do que entendemos ser uma dimensão epistêmica do ensino e da aprendizagem.

⁸ Menção com base em abordagens como Borges Neto (2013) e tratamentos afins.

3 EDUCAR EM LINGUAGEM IMPLICA FACULTAR A APROPRIAÇÃO CONCEITUAL NA E PARA A INTERSUBJETIVIDADE

Na discussão sobre o tensionamento entre *conceitos cotidianos* e *científicos* de que trata Vygotski (1982 [1934]), escreve o autor: “[...] el movimiento de lo general a lo particular e de lo particular a lo general resulta diferente en cada fase de desarrollo de los significados, en función de la estructura de generalización que predomina en cada fase.” (p. 263). Compreendemos, assim, que as mudanças pelas quais passam os conceitos ao longo do percurso formativo dos sujeitos – tomemos, à guisa de exemplo, o conceito de *gramática* no percurso de início ao final de um Curso de Letras, em se tratando dos acadêmicos que nele se habilitam –, e das quais trata o autor bielorusso, estão profundamente relacionadas à educação. Em assim sendo, tais mudanças por que passam os conceitos atinentes à própria *linguagem* e que a caracterizam em sua constituição como produto cultural implicam igualmente *educação* – neste caso, ‘educação em linguagem’.

Não nos parece possível a consolidação da autorregulação da conduta por parte dos sujeitos em educação escolar a menos que possam – nelas e a partir delas – abstrair das condições concretas imediatas nas quais operam com os conceitos, questão implicada no mencionado tensionamento entre *conceitos cotidianos* e *científicos* (VYGOTSKI, 1982 [1934]). Não vemos, pois, a reificação como um problema em si mesmo; vemo-la como tal quando se perdem os elos entre o que foi reificado e o lócus que historiciza a reificação, quando a tensão dialética entre *cotidiano* e *ciência* se evanesce em favor de um polo ou de outro. Ou, é claro, quando se tenta reificar práticas sociais, como no caso dos *gêneros do discurso*, mencionado anteriormente.

Concebemos, pois, que tomar a linguagem, sob a égide vigotskiana, como *instrumento psicológico de mediação simbólica*, faz com que lidemos com a *língua* necessariamente na intersubjetividade; assim, quaisquer abordagens conceituais – sob essa filiação – terão lugar apenas sob a lógica da intersubjetividade. Logo, operar conceitualmente com objetos culturais tomados para apropriação sob o escopo da ‘educação em linguagem’ dá-se na intersubjetividade e para a intersubjetividade; nisso, porém, não se perde a dimensão conceitual-epistêmica desse processo. Escreve Ponzio (2013, p. 158, destaques do autor):

Os conteúdos da psique individual e os conteúdos da cultura fazem parte do mesmo processo gerador; as estruturas de produção da consciência individual e as estruturas de produção das mais complexas formas ideológicas são fundamentalmente as mesmas. Os diversos *níveis da consciência e da ideologia são níveis diferentes de processamento signico, de processamento verbal*.

Assim considerando, entendemos que ‘educar em linguagem’ tem implicações conceituais que seguramente não são da ordem dos *gêneros do discurso*, cuja abordagem conceitual, a nosso juízo, somente se justifica na formação profissional específica: aos jornalistas – e não aos ‘leitores dos jornais’ –, por exemplo, cabe saber, em minúcia, o que é o *lead* de uma notícia. Os *gêneros do discurso*, como coloca Gerald (2010), são práticas sociais e, na Educação Básica, não podem ser convertidos em objetos ontológicos; tal conversão é parte da habilitação profissional: a um médico, importa saber ‘o que é uma *bula de remédio* e como ela se constitui em suas especificidades’. Ao estudante da Educação Básica, importa formar-se para compreender uma *bula de remédio* e saber como lidar com ela em suas necessidades de saúde – não é o caso, então, de formar-se para produzi-la, porque essa também é atribuição de profissional específico, haja vista haver, por exemplo, regimentos legais para tal; e esse é apenas um exemplo – de excesso, concordamos – dentre tantos outros desassossegadores que se eliciam em se tratando das finalidades desta discussão. Entendemos urgente a problematização de abordagens tais, que têm ganhado o território nacional de modo disseminado e que são reiteradas por *referendum* institucional mais amplo⁹.

⁹ A exemplo da Olimpíada da Língua Portuguesa, concurso nacional que, em nossa compreensão, suscita tratamento conceitual dos gêneros do discurso: <https://www.escrevendofuturo.org.br/>

Na contramão de tais abordagens, concebemos que responder hoje à pergunta ‘O que é educação em linguagem?’ não pode prescindir da dimensão conceitual do processo educacional, compreendida como apropriação dos objetos historicizados na cultura humana – neste caso, no que respeita à *língua portuguesa*; o processo de humanização constitutivo da ontogênese requer essa apropriação.

El concepto de ‘desarrollo de las funciones psíquicas superiores’ [...] abarca dos grupos de fenómenos que a primeira vista parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud [...] atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos [...] (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 29).

A formação conceitual parece-nos, então, implicação inequívoca do processo educacional, incluída a educação em linguagem. Se, porém, a objetificação dos *gêneros do discurso* não se coloca como percurso epistemologicamente coerente – considerado, neste caso, o escopo bakhtiniano – em se tratando da Educação Básica, quais seriam as implicações dessa apropriação conceitual nesta área? Importa aqui evocar e problematizar o normativismo arraigado no ensino escolar, amplamente contestado há quase quarenta anos. Dessa denegação ocuparam-se importantes estudiosos da linguagem¹⁰, em conhecidas obras em nível nacional¹¹, no entanto nossos estudos¹² vêm sugerindo que abordagens gramaticais taxionômicas persistem ainda em muitos espaços educacionais.

Veiculamos, a seguir, dois excertos de livros didáticos que têm sido largamente adotados em Santa Catarina, e um deles em escala mais ampla, no Brasil. Em ambos os excertos, coloca-se muito visivelmente a preocupação gramatical taxionômica, e dela recortamos apenas dois exemplos dadas as restrições de uma publicação da ordem deste artigo. Na Figura 1, uma *tira em quadrinhos* é usada para identificação dos *radicais* que conformam as palavras, o que sugere ter havido discussão conceitual *do que seja* um *radical*, tendo presente que a *identificação* requer anteriormente *definição*, tal qual preza a tradição taxionômica. Na Figura 2, por sua vez, constam a conceituação e a classificação do *modo verbal imperativo*. O primeiro caso corresponde a volume para o nono ano; no segundo caso, trata-se de volume para o quarto ano. Seguem as imagens.



Figura 1: A gramática taxionômica em livro didático de nono ano

Fonte: Livro didático *Português: Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, nono ano do Ensino Fundamental (2012).

¹⁰ João Wanderley Geraldi, Luiz Percival Leme Britto, Carlos Alberto Faraco, Angela Kleiman, entre outros.

¹¹ Do que são exemplos ‘Portos de passagem’, de João Wanderlei Geraldi, e ‘A sombra do caos’, de Luiz Percival Leme Britto.

¹² Pereira (2015); Catoia Dias (2016); Irigoite (2011) dentre outros.

Hora de organizar o que estudamos

■ Copie o esquema a seguir no caderno.

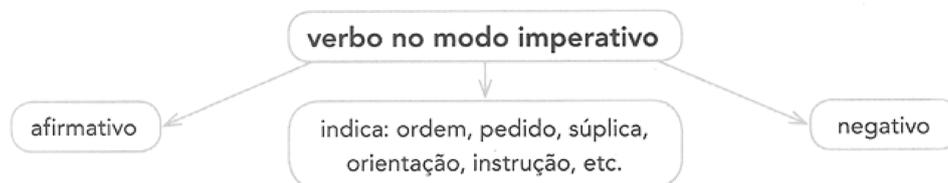


Figura 2: Gramática taxionômica em livro didático de quarto ano

Fonte: Livro didático *Ápis*, Ana Triconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, quarto ano do Ensino Fundamental (2014)

Em nossos registros documentais encontramos inúmeros exemplos acerca da manutenção de abordagem tal. A seguir, veiculamos dois deles, respectivos a nono e quarto anos do Ensino Fundamental, seriação às quais correspondem as duas figuras anteriores.

(iii) Unidade documental 12(7): No desenvolvimento do curso de extensão para os professores do nono ano do Ensino Fundamental, colocou-se a seguinte argumentação por parte de um dos professores presentes: “Eu não gosto dos livros didáticos escolhidos neste ano porque a gramática é colocada no texto e não há exercícios suficientes para o aluno aprender. Neste caso, por exemplo [remissão à Figura 1 anterior], como ele vai aprender *radical* desse jeito? Eu preciso de mais exercícios para isso, em palavras, por isso preferia os livros de antigamente [remissão a coleções anteriores dos mesmos autores]”. (maio/2015)

(iv) Unidade documental 09(20): Na semana seguinte à primeira interação com os professores de quarto ano, após a recomendação de que conteúdos de gramática normativa e taxionômica constantes em seus programas de ensino deveriam ser evitados em favor da formação de leitores e de produtores de texto e da educação para a oralidade, surgiu a interpelação bastante disseminada de que essa proposta seria um ‘esvaziamento do currículo dos Anos Iniciais’ e que o livro em questão [Figura 2 anterior] trazia a “gramática no texto”. (ago/2016)

Anteriormente registramos compreender *o que* seja a apropriação conceitual na educação em linguagem como o maior dentre os desafios da área hoje, questão que ganha contornos substancialmente importantes em Santa Catarina, se considerada a filiação vigotskiana da Proposta Curricular do Estado (SC, 2014) e a busca por essa filiação na versão de 2016 dos componentes de Línguas da Proposta Curricular de Florianópolis/SC. As Figuras 3 e 4, na sequência, materializam o modo como a dimensão conceitual da educação em linguagem se coloca em cada um desses documentos. Na Figura 3, correspondente à Área de Linguagens na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), o círculo *forma/função* referencia a dimensão conceitual estrita da Língua Portuguesa; já na Figura 4, correspondente às Línguas na Proposta Curricular de Florianópolis (2016), o círculo menor, *Sistema de Escrita Alfabética, Vocabulário e Gramática*, focaliza essa mesma dimensão conceitual em sentido estrito.



Figura 3: Conceitos fundantes da área de Linguagens da PC/SC (2014)

Fonte: PC/SC (2014)

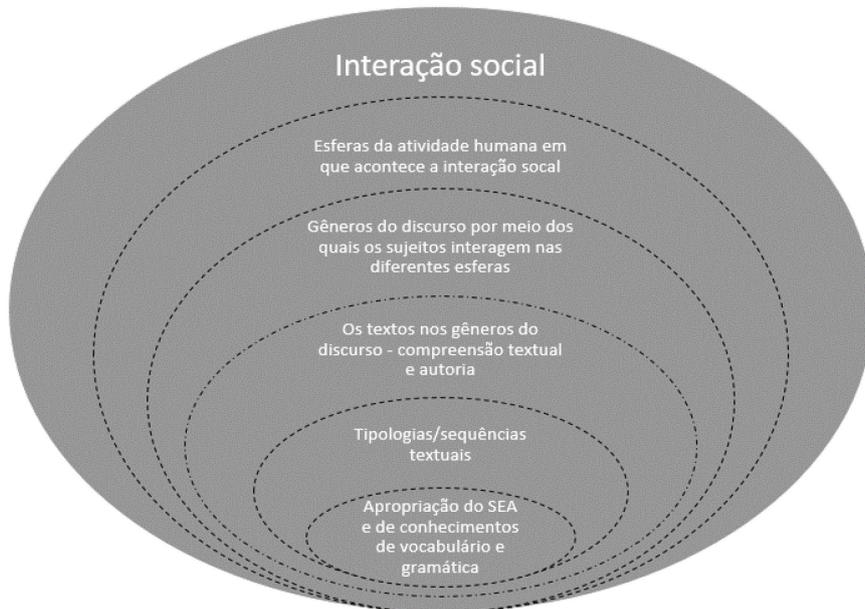


Figura 4: Inter-relações conceituais nos Componentes das Línguas

Fonte: PC/Florianópolis (2016)

Em ambas as propostas, todas duas de base vigotskiana, buscou-se¹³ não abrir mão da dimensão conceitual da educação em linguagem, fazendo-o, entretanto, *na* e *para a* intersubjetividade. A forma como as imagens das figuras anteriores se delineiam explicita esse movimento que toma *intersubjetividade* e *abordagem conceitual* em estreita inter-relação – os círculos concêntricos na Figura 3 e as linhas pontilhadas na Figura 4 prestam-se para sinalizar esse movimento. Mais que isso, importa destacar, trata-se de uma orientação fundada na conhecida compreensão vigotskiana de que “[...] toda función en el desarrollo cultural del niño [do estudante] aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los

¹³ Nosso Grupo de Pesquisa compôs equipes responsáveis pela coordenação da produção de ambos os documentos.

hombres como categoría interspíquica y luego en el interior del niño [do estudante] como categoría intraspíquica.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 150).

Assim considerando, reiteramos a defesa da dimensão conceitual da educação em linguagem, tanto quanto reiteramos a assunção da expressiva dificuldade de que ela se reveste hoje. Não raro, como entendemos dar-se na Figura 1, tal dimensão conceitual – ali, o conceito morfológico de *radical* – aparentemente se coloca a serviço da intersubjetividade. Uma análise minimamente mais atenta, porém – como mostra Daga (2016) –, deixa clara a orientação taxionômica da abordagem, na clássica tomada ‘pretextual’, objeto de críticas na década de 1980 (LAJOLO, 1982); agora, sob a roupagem dos *gêneros do discurso* –, a tira em quadrinhos ‘pseudoatualiza’ para o terceiro milênio uma prática de trinta anos atrás. Já na Figura 2 – o *modo verbal imperativo* em abordagem conceitual –, prescinde-se do pretexto: a taxionomia se coloca a serviço da formação estrutural, neste caso, à guisa de ‘Organizar o que estudamos’ – título anteposto ao esquema da Figura 2, a qual se coloca no livro didático em questão em meio a exemplares de textos de *gêneros do discurso* diversificados. Talvez por essa via se explique a complexificação da *receita culinária* – no quarto ano, entra a abordagem do imperativo. Entendemos que se trata de questões muito importantes e cuja leitura desavisada pode soar como já-dito. A dimensão conceitual normativista e taxionômica parece nunca ter saído do campo da educação linguística – aí incluídos os Anos Iniciais –, em que pesem quase quatro décadas de discussão; agora, porém, se faz ver travestida de *prática social*. A inquietude se coloca nos limites entre (i) a abordagem gramatical prestar-se ao tensionamento com a *compreensão* e a *autoria*, ou (ii) a *compreensão* e a *autoria* serem delineadas a partir de propósitos gramaticais. A nosso ver, nem sempre esses limites estão claramente traçados.

Parece certo, pois, que lidar com a dimensão conceitual da educação em linguagem *na* e *para a* intersubjetividade requer processos de pesquisa e de formação docente que, a nosso ver, enfrentem os seguintes desafios: (i) desnudar abordagens taxionômicas/normativistas travestidas de práticas sociais; (ii) agudizar a reflexão acerca da objetificação dos *gêneros do discurso*, em seus contornos de *referendum* nacional; (iii) problematizar proposta de ‘levar a *ciência* Linguística para a escola’ – esta última retoma a dimensão conceitual da educação em linguagem, mas o faz a serviço de uma abordagem lexical/sentencial; (iv) reaver o espaço da apropriação conceitual em lócus que a têm apagado completamente, como mostra Giacomini (2013). Trata-se de uma agenda complexa, de contornos desafiadores e que se prospecta como necessária para quem prima por bases epistêmicas no tratamento da educação.

4 RELEVÂNCIA DA DIMENSÃO CONCEITUAL NA EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM: CONTRA O CONSENSO¹⁴

Compreender conceitualmente as formas e funções da língua *na* e *para a* intersubjetividade parece-nos condição importante para a autorregulação da conduta em se tratando dos estudantes da Educação Básica. Escreve Vygotski (2012 [1931], p. 164): “Si la operación externa se ha convertido en interna, entonces se ha realizado su arraigo al interior o el paso de la operación externa a la interna”. Desse modo, o estudante terá se apropriado da linguagem nas especificidades do objeto cultural que ela constitui exatamente como *instrumento psicológico de mediação simbólica*, porque “[...] asimila la propia estructura del proceso, asimila las reglas de utilización de los signos externos [...] pasa a utilizarla como operación interna.” (p. 165).

Essa nos parece ser a condição para o monitoramento crítico e de ampliação dos usos da linguagem por parte do sujeito, quer nos processos de *compreensão*, quer nos processos de *autoria*, o desiderato das aulas de Língua Portuguesa se considerada sua ancoragem em textos fundantes de base histórica e cultural. E, para isso, há que haver *instrução* – no sentido vigotskiano desse termo –, porque dela depende o *desenvolvimento* em se tratando da educação em linguagem. Tal processo de *instrução*, o ato de ensinar, compreendido a partir do conceito de *intersubjetividade*, do modo como Wertsch (1985) o concebe (cf. CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2016), é o que faculta o movimento dinâmico-causal da heterorregulação para a autorregulação da conduta. Sob esse ponto de vista, o domínio dos recursos lexicais e gramaticais agenciados nos usos da linguagem – quer no que respeita à dimensão social, quer no que respeita à dimensão verbal dos *gêneros do discurso* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) –

¹⁴ Tomamos de Britto (2003) o mote, agora para discutir conceitos.

implica tal processo de apropriação conceitual, o que permite ao sujeito operar de modo planejado e consciente na *compreensão* e na *autoria*, nos sentidos em que L. Vigotski e V. Volochínov concebem *consciência*.

Com base em uma abordagem da filosofia da linguagem e da psicologia da linguagem, nos fundamentos que tomamos neste artigo, importa a compreensão de que o signo se coloca na cadeia ideológica (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), mas, em se tratando da educação nesse campo, o estudo da *língua* na *cadeia ideológica* não pode prescindir das representações de ordem conceitual. Isso porque a possibilidade de operar com tais representações, no tensionamento entre os usos cotidianos e a abstração científica (com base em VYGOTSKI, 1982 [1934]), está diretamente relacionada com a autorregulação da conduta, de modo a que o sujeito, em tendo havido a apropriação conceitual *na* e *para a* intersubjetividade, paulatinamente prescinda da regulação de outrem em seus processos de *compreensão* e *autoria*. Eis, aqui, a distinção entre *descrever* e *explicar*, tão cara ao pensamento vigotskiano. Trata-se da opção pelo enfoque nos movimentos dinâmico-causais nos saltos revolucionários de que trata Vygotski (2012 [1931]), considerando que uma apropriação cria novas necessidades de objetivação e, como decorrência, requer apropriações outras. Eis por que a intersubjetividade é capital na natureza inconclusa dos sujeitos; a interação com o *outro/Outro* é condição para o *desenvolvimento* do eu na historicização de sua microgênese (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Empreender essa delicada articulação no campo da educação em linguagem requer, das agências formadoras e dos projetos de pesquisa, atenção a uma equação não menos delicada e que se desenha nas Figuras 3 e 4 anteriormente registradas. Ali se coloca o movimento dinâmico-causal entre o *cotidiano* e a *ciência*, de modo que, em se instaurando o tensionamento entre ambos, dele derivem os saltos revolucionários já mencionados e que caracterizam o *desenvolvimento* – neste caso, linguístico – por parte dos sujeitos sob *instrução*, o que coloca como implicação o acirramento dos subentendidos, de que trata o filósofo Augusto Ponzio em ensaio publicado neste mesmo volume da Revista Fórum Linguístico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como autorregular a conduta nas lides de *compreensão* e *autoria* se não nos for facultada a apropriação conceitual, implicada no tensionamento entre *cotidiano* e *ciência*? Uma filiação epistêmica não prescinde do movimento dinâmico-causal constitutivo dessa mesma apropriação, para o que é condição *sine qua non* a intersubjetividade. Ainda que prevaleçam, nos estudos da linguagem atuais, por um lado, enfoques discursivos e, por outro, enfoques lexicais ou sentenciais, entendemos que é chegado o momento de se fomentarem as discussões sobre em que consiste a apropriação conceitual na educação em linguagem. Isso porque já nos parece amplamente colocado que a objetificação dos *gêneros do discurso* instaura incoerência epistemológica com os fundamentos desses mesmos *gêneros*, tanto quanto nos parece amplamente consensuado que o normativismo e a gramática taxionômica são percursos dos quais já deveríamos ter declinado há quase quatro décadas – embora esse ‘declínio’ pareça ser ainda hoje apenas um vir a ser escamoteado, o que não raro inclui os livros didáticos. Do mesmo modo, o desiderato cientificista de ‘levar ciência para a escola’ converge com configurações das elites escolarizadas, para as quais as aulas de Língua Portuguesa podem ter contornos prevalentemente enciclopédicos, porque a ambientação social da qual os estudantes dessas elites são oriundos tende a já os ter provido da autorregulação da conduta *na* e *para a* intersubjetividade, prescindindo-se da escola para tal – ainda que essa não seja uma generalização possível, mas uma inferência prevalente. Parece, pois, que há muito a fazer em pesquisas e estudos que se queiram de filiação histórica e cultural em se tratando da educação em linguagem e sobretudo para aqueles que não abrem mão da inquietude com a fragilidade socioeconômica de inúmeros espaços sociais neste país.

REFERÊNCIAS

- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- CATOIA DIAS, Sabatha. **Entre ecos e travessias**: um olhar para o *ato de ler* no processo de educação em linguagem na esfera escolar.

2016. 516f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2016.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 9º ano: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, MARY ELIZABETH. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de Português e a aula de Português como gêneros discursivo. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 56, p. 249, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. Implicações e problematizações do conceito de intersubjetividade: um enfoque na formação do profissional de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n 1, p. 107-132, 2016.

BORGES NETO, José. Ensinar gramática na escola? **ReVEL**, edição especial n. 7, p.68-83, 2013.

DAGA, Aline Cassol. **O (ex)orbitar do ato de ler**: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural. 2016. 368f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2016.

FLORIANÓPOLIS. Proposta Curricular de Santa Catarina. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação, 2014

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIACOMIN, L. M. **Os conhecimentos gramaticais na escola**: 'regras' de um ensino sem regras. 2013. 228f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Vivências escolares em aulas de português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de textos-enunciado. 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2011.

LAJOLO, Marisa P. O texto não é pretexto. In.: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

PEREIRA, Hellen Melo. **O lugar das práticas de letramento na esfera escolar**: um estudo sobre o encontro aula de língua portuguesa. 2015. 278f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015.

PONZIO, Augusto. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: SED, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRICONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHENZI, Vera. **Ápis**: Língua Portuguesa. V. 4. São Paulo: Ática, 2015.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: Visor, 1982 [1934].

_____. Vías de desarrollo del conocimiento psicológico. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo I. Madri: António Machado, 2013 [1926].

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: António Machado, 2012 [1931].

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. A construção da enunciação. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a [1930]). p. 157-188.

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of the mind**. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1985.

Recebido em 11/11/2016. Aceito em 21/11/2016.

**“CONTEXTUALIZATION”
IN
DEVELOPMENT:
A MICROGENETIC STUDY
OF
AN ENGLISH
AS A FOREIGN LANGUAGE
TEACHER**

**“CONTEXTUALIZAÇÃO” EM DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO MICROGENÉTICO DE
UMA PROFESSORA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**"CONTEXTO" EN EL DESARROLLO: UN ESTUDIO MICROGENÉTICO DE UNA PROFESORA DE
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

Paola Gabriella Biehl*

Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo**

Universidade Federal de Santa Catarina

ABSTRACT: In the field of English as a Foreign Language (EFL) teacher education, attention must be given to novice teachers, so that they can establish a dialectical relation between theory and practice aiming at praxis. Following one of the tenets of Vygotsky's

* Has a Master's degree in Linguistic Studies from Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). PhD student in Linguistic Studies at Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Works in the area of teacher education. | Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFSC. Atua na área de educação de professores. E-mail: paolabiehl@yahoo.com.br.

** Professor of the Foreign Languages and Literatures Department and the Graduate Program of Linguistics and Literary Studies (PPGI) at Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Her research focus is on teacher education, mainly from a sociocultural perspective. | Atua nos programas de graduação em Letras e pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários (PPGI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sua área de interesse é a formação de professores de línguas, predominantemente sob fundamentação sociocultural/histórico-cultural. E-mail: adrianak@cce.ufsc.br.

(1988) sociocultural theory, this study aimed to trace a novice teacher's developmental path, as she was mediated by a more experienced *other*. The guiding question that permeated this study was the extent to which the mediating sessions between teacher educator and novice teacher created an impact in the teacher's development of the "contextualization" concept. Qualitative research methods were used to analyze data, which were collected through class observation and mediating sessions, both videotaped.¹ The findings suggest the importance of the teacher educators' intentional and goal-oriented mediation for the participant teacher.

KEYWORDS: Teacher education. Concept development. Mediation.

RESUMO: No campo de formação de professores de Inglês como língua estrangeira, atenção especial deve ser dada a professores iniciantes, para que eles consigam estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática com vistas à práxis. A partir de um dos princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1988), este estudo objetivou traçar o desenvolvimento de uma professora iniciante, enquanto mediada por *outro* mais experiente. A questão norteadora da pesquisa foi entender como as sessões de mediação impactaram o desenvolvimento da professora quanto ao conceito de 'contextualização'. Métodos de pesquisa qualitativa foram utilizados para analisar os dados, que foram coletados por meio de observação de aulas e sessões de mediação, ambas filmadas. Os resultados evidenciam a importância da mediação intencional e direcionada do formador no desenvolvimento da professora participante.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Formação de conceito. Mediação.

RESUMEN: En el campo de la formación del profesorado de inglés como lengua extranjera, debe ser dada atención a los profesores principiantes, para que logren establecer una relación dialéctica entre la teoría y práctica objetivando la praxis. Siguiendo uno de los principios fundamentales de la teoría histórico-cultural de Vygotsky (1988), este estudio tuvo como objetivo trazar el desarrollo de una profesora principiante, mientras mediada por otro más experimentado. La pregunta central del estudio fue cómo las sesiones de mediación entre los dos impactaron la formación del concepto "contextualización" de la profesora. Métodos de investigación cualitativa fueron utilizados para analizar los datos recogidos mediante la observación de clases y sesiones de mediación, ambos filmados. Los resultados apoyan la importancia de la mediación intencional y orientada del formador en el desarrollo de la profesora, participante.

PALABRAS CLAVE: La formación del profesorado. Formación de conceptos. Mediación.

1 INTRODUCTION

Novice teachers generally step into the classroom with some theoretical knowledge that lacks its empirical counterpart. Bridging the theory learned along their academic years into practice is a process that takes time, requires pedagogical awareness and agency, as well as calls for situated participation in teaching and learning activities. As Johnson (2009) asserts, "[...] learning to teach is conceptualized as a long-term, complex, developmental process that is the result of participation in the social practices and contexts associated with learning and teaching" (p. 10).

Accordingly, it is well established that it usually takes quite some time until an EFL (English as a Foreign Language) novice teacher is able to comfortably manage classroom practices and to understand the effects of teaching decisions and choices on students' development (JOHNSON, 2009). Although pedagogical awareness normally develops with practice, the time on the way to informed decisions can be reduced if teachers are provided with opportunities of engagement with more capable peers who will both foster and enhance their reflection and, thus, their professional competence.

¹ Since this is a research that involved human subjects, an approval from the Ethics Review Board (CEPSH-UFSC) was submitted and granted under number 953.102

In this vein, this study examines how a novice teacher builds knowledge and develops the concept of contextualization while teaching a communicative- based EFL course with the mediation of a teacher educator.

The theory that underlies this work is Vygotsky's Sociocultural Theory (1962, 1980, 1998, 2002 [1978]), according to which it is through engaging in mediated activity that concepts develop and may be internalized. This mediation, either object-regulated or other-regulated, serves as a scaffold to self-regulation, i.e., this mediation aims at moving individuals from an inter-psychological level of thinking to an intra-psychological one towards the learning of new concepts. Aligned with the aforementioned understanding, the path to developing concepts is not linear, but twisting (SMAGORINSKY; COOK; JOHNSON, 2003), and develops over time and through social participation of individuals within the activities related to their object of knowledge.

2 SOCIOCULTURAL THEORY AND CONCEPT DEVELOPMENT

Vygotsky (2002 [1978]) claimed that human beings have a mediated mind, rooted in and dependent on cultural and historical contexts, and formed according to the social interactions they engage in along their existence. In this sense, knowledge is socially mediated, and mediation is seen as a sociocultural construct that links the man to the world.

As previously mentioned, the way in which individuals internalize concepts, according to Vygotsky, is a dynamic, twisting process. This means that the path to develop concepts is not even or linear, but rather winding, as one can move back and forward in the process. Concept development, in his theory, happens in two ways: spontaneously (everyday), that is, empirically, situationally and practically (SWAIN; KINNEAR, 2010), and thus in an intuitive manner; and scientifically (abstractly), forming systematic relationships and definitions, and hence in a conscious form.

Spontaneous concepts come from an individual's participation in social and cultural activities, and as such,

They are empirically based and require lengthy periods of practical experience to develop. They are, however, at the heart of our lived experience as human beings and are, for the most part, more than adequate for carrying out our daily activities (LANTOLF, 2002, p. 39).

Spontaneous concepts are, thus, developed along the experiences of individuals, and often carry unsystematic, and at times mistaken, meanings. These concepts are situated and do not usually apply to occasions divergent to the ones from which they originated.

On the other hand, scientific concepts are, although based on human experience, generalizations over a certain aspect, which are freed from physical constraints and can be understood at an intellectual level of abstraction, enabling individuals to apply them to situations divergent to the ones they originated from. They "[...] represent the generalizations of the experience of humankind that is fixed in science, understood in the broadest sense of the term to include both natural and social science as well as the humanities" (KARPOV, 2003, p. 66). Scientific concepts evolve through instruction in a systematic manner, being applicable in diverse contexts.

According to Smagorisky, Cook and Johnson (2003), "[...] while spontaneous concepts may be developed without formal instruction, scientific concepts require interplay with spontaneous concepts; hence the problematic nature of the theory/practice dichotomy" (p. 1). Therefore, concept development is rooted in social practice, requiring both spontaneous and scientific knowledge in order to be sound. Without scientific concepts, knowledge is restricted and unsystematic; without spontaneous concepts, there is the risk of incurring "empty verbalism" (VYGOTSKY, 1988, p. 170).

For Vygotsky (1986), “[...] the development of [the child’s] spontaneous concepts proceeds upward, and the development of [his] scientific concepts downward [...]” (p. 193). Based on his elaboration on the distinction of the opposite path that each of these types of concepts makes towards development, the psychologist makes it clear that a real concept emerges when a scientific concept descends to the concrete level of everyday life, and when a spontaneous concept rises to the level of abstractions and generalizations. Along this twisting path, learners may acquire what Vygotsky calls complexes and pseudo-concepts, neither of them properly consistent with the concept.

Bringing this notion to teacher education, one can say that it is within situated practice that the scientific concepts learned by teachers in academia, or in teacher pre-service programs, are developed, for it is there that scientific concepts confront their spontaneous counterpart, thus originating the necessary encounter between the concrete and the abstract. The way in which teachers develop concepts may depend on the quality of knowledge generated academically and the way they resonate in teacher’s empirical knowledge, as well as on how much sense they make of what they perceive. The constant development of concepts should follow teachers along their careers, as it is not a formula to be learned; instead, it is a process of engagement in understanding.

3 THE STUDY

This study aimed at tracing the developmental process of a novice teacher participating in a 60-hour-in-service program called Teacher Education Program- TEP, as she was mediated by a more experienced other, and provided with opportunities to develop the concepts presented to her in the pre-service program of a Language Institute (LI). It constitutes a 4-month long study consisted of observing and videotaping 8 classes taught by the selected novice teacher, every fortnight, and having feedback sessions about the classes, which were also videotaped for later analysis. The feedback sessions were called mediating sessions, and were held within the first subsequent 24 hours to the classes.

The novice teacher, Nicole, had lived in the USA for over 5 years, and had had 3 years’ experience as a private tutor prior to the study, for which she did not receive any kind of pedagogical training or course. The 60-hour pre-service offered by the LI was her first pedagogical instruction; therefore, all the concepts presented then were new to her. This study took place right after she had finished the pre-service. The teacher educator, the main researcher of this study, had 25 years’ experience with teaching English before this study, 20 of those as a teacher in the LI. In the previous 10 years she was also an academic coordinator and a teacher educator there. However, she was not the novice teacher’s coordinator, neither did she work at the LI unit where the study took place.

The participating LI adopts a communicative language teaching approach, and sees learning in alignment with social theories with emphasis on interaction. Besides, learning is considered a process that involves the active participation of learners in fulfilling tasks. The construct of tasks adopted by the LI (expressed in the pre-service material) follows Nunan’s (1991) definition, according to which:

[...] a task is any activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e., as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command, may be referred to as tasks (NUNAN, 1991, p. 280).

The 60-hour pre-service training involves both theoretical modules and practical ones (with microteachings). Teachers are supposed to prepare classes following a class plan model called Task Analysis Framework (TAF). The components of the TAF are: goal of task, input data, grouping, instructions, procedures (subdivided into preparation, performing and accountability), link to the next task and related homework.

In this article, we will look specifically at the concept “Contextualization”, which was a part of *Preparation*, in *Procedures*. The table below exemplifies the goals of each part of *Procedures*:

Procedures

Preparation	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualize (set the mood); • Model (help build up students (Ss) confidence, make instructions less explained and more practical, make Ss perceive task goal); • Incorporate information brought up by Ss.
Performing	<ul style="list-style-type: none"> • Ss carry out the task at their own pace; • Teacher's role is of an observer; • Pay attention to early finishers.
Accountability	<ul style="list-style-type: none"> • Help Ss perceive what they have learned; • Check learning results.

Figure 1: Summary of the objectives of the three phases of Procedures.

The analysis of classes and feedback sessions followed a qualitative paradigm “by directly reflecting upon and trying to interpret data” (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 65). It is also considered a microgenetic study, defined as a “very short longitudinal study” (LANTOLF; THORNE, 2006, p. 52), and characterized by the use of direct observation of change that occurs in a person as they learn and develop cognitively, taking into consideration one specific aspect within a specific time span, “making explicit the moment-to-moment revolutionary shifts that lead to development of independent mental functioning” (JOHNSON; DELLAGNELO, 2013 p. 415).

The analysis consisted of 4 steps: i) watching the classes and the mediating sessions, and making a chart of the topics that emerged in the mediating sessions; ii) comparing the topics among the mediating sessions, and analyzing both the practice (what the teacher did) and the discourse (what the teacher said), both during classes and in the mediating sessions; iii) selecting the TAF component that presented a higher rate of change during the study; iv) transcribing the excerpts of the mediating sessions in which this topic emerged and analyzing them, referring to the theoretical foundations of the study. The codes adopted in the transcriptions are provided in Figure 2.

Transcription Conventions

T	Teacher
TE	Teacher Educator
S	Student
Ss	Students
[]	Encloses non-verbal and/or paralinguistic information (e.g. [laugh]);
Aham	Expression used to show agreement
Hummm	Expression used showing hesitation/pause
(...)	Short hesitation/pause
(!)	Expression of counter-expectation (e.g. surprise, amazement, etc.);
<i>Italics</i>	Text in English with a grammar mistake/ use of bad words/ in Portuguese/ showing emphasis.

Figure 2: transcription conventions used when transcribing the classes and interactions presented in this study

4 FINDINGS

Contextualization is related to *Preparation*, in *Procedures*, and has to do with creating a context that enables the emergence of the topic to be studied/ discussed, so as to lead students to get in the mood for what will be dealt with in a specific task. According to the LI pre-service material, this is the moment when teacher and students get involved in the task. Therefore, it is not enough to explain what to do in the task (instructions), there is the need to create an atmosphere by relating it to reality and providing a link among the various tasks.

It is expected that teachers contextualize every task; however, the way to do it varies not only according to the objectives of the task, but also to the teacher's personality, or, as Parsons and Shils (1951) argue, *need-dispositions*, defined as "individual tendencies to orient and act with respect to objects in certain manners and to expect certain consequences of these actions" (p. 14). In the pre-service offered by the Language Institute (LI), teachers are presented with an array of ways of contextualizing tasks (theoretical concepts), as well as are provided with a chance to apply them in the microteachings.

It was both in the beginning of the class and in listening tasks (happening either at the beginning or in the middle of the class) that we found the most significant instances of problems in contextualization. For that matter, we will call the ones happening in the beginning of the class *class contextualization*, and the ones related to listening activities *listening contextualization*. This analysis follows a chronological order.

The extract that follows is from the first mediating session (MS1), in which aspects from the first class were discussed. This passage displays the teacher's lack of understanding with regards to the concept of *Contextualization* and its misuse in the first class.

Excerpt 1: (Mediating Session 1 (MS1))

TE: [TE shows the part of the class in which the T starts the class by asking Ss if they remembered the video they watched last class, and although Ss said they did, she tries to show the video again, but there was a technical problem and she could not] Ok, ..., what part of the class was this?

T: The opening?

TE: The opening ... remember the three phases of an oral task, in the pre-service, there were three phases, right, the Preparation, Performing and Accountability... Yes, remember that? So what part of the class is this?

T: ... Preparation?

TE: The preparation, aham... do you remember what you should do before engaging in the activity itself?

T: ... set the mood?

TE: Set the mood, exactly, or, in other words, contextualize. Do you think that was done?

T: Actually, I thought I was setting the mood with the video, but I guess I wasn't... yeah, no.

TE: Ok, why not? Why saying "let's watch the video" is not the contextualization?

T: Because they had even already watched it, ...

TE: When did they watch the video?

T: Last class.

TE: [Nods in agreement] So there were two days (in between classes), so maybe they remembered, maybe not... So how do you think you could have "warmed up" the class? Because it's the same as saying "let's open the book", and you remember in the TEP, the pre-service, that teachers shouldn't just arrive in class and say "open the book", so you should have a contextualization before engaging in the activity, right?

T: Could I just say... I couldn't do that, right? Humm, what I wanted to do was actually start asking "do you remember the video from last class?", but then I was so afraid that they wouldn't remember, that I showed the video before, you know what I mean, the part I did after this was actually my first plan... and then I thought it's like you always... underestimate your students, I feel like I do that, because they remembered everything...

TE: Aham, they remembered. So, just by saying "do you remember the video we watched last class" and eliciting, as you did in the rest of the class, "what was it about?", which was the activity you did after the video, right, actually you didn't have to watch the video again, yeah, because they remembered.

T: Yeah, that was my idea, but I was afraid...

TE: I see... I think you should go with your guts, so that would be contextualizing... And what do you think is the importance of warming up? Because it's in the TAF for a reason... why do you think contextualizing is important?

T: Well... to warm the brain up! [laughs], and not just throw information, it's so hard, you know... when you get the whole information and you break into pieces, I would do it for a listening activity, well, for everything.

TE: So, you think it's important, to warm up...

T: Yes, that was my goal... So you think that maybe not watching the video and just making them remember...

TE: Yes, I don't think you would need to watch it, because you couldn't and they remembered everything.

T: Yeah, I was so afraid, but they... because last class I had to switch classes with somebody else to watch it, I didn't have my tablet or anything, and I didn't get their feedback when they left, because we had to switch classes...

TE: Hummm, there was no accountability.

T: No, and I was... I didn't know if they got it, that's why I was so...

TE: But even so you assigned some questions, guiding questions...

T: Yeah... but I wanted to watch the video after the questions, to see if they get it, like "ok, now let's see if you got it"

TE: Aham, because there was a lack of accountability last class... but actually with the questions they got everything, right?

In MS1, Nicole showed lack of understanding of the concept *contextualization*, in practice and discourse, which might indicate that there was a need to put theory and practice together. The scientific concepts presented at TEP had not yet conflated with the spontaneous concepts needed to internalize this concept, even after the microteaching phase of TEP. This can be observed by the fact that even having filled in the TAF Nicole did not remember the name of the TAF component. She mistook *Contextualization* with *Opening* - which is a session of the book. Nicole used her own terms to explain the goal of contextualization (to "warm the brain up"), which might indicate that the goal of the concept was clear, although she failed to perform it. Her fear that students would not remember the video shown in the previous class prevented her from following what she had planned, which would then be a class contextualization (asking questions before the video was shown again).

Nicole also displayed lack of knowledge of the term *Accountability*, which is another component of TAF, referring to it as *feedback*. This appears to show that what she lacks is, in fact, the discourse of the LI and, according to Vygotsky, naming (knowledge of words) is an invaluable technical aid for thinking: "Real concepts are impossible without words, and thinking in concepts does not exist beyond verbal thinking. That is why the central moment in concept formation, and its generative cause, is a specific use of words as functional "tools" (VYGOTSKY, 1962, p. 107).

The next excerpt, from class 2, shows an instance of *listening contextualization*, which can be held in the beginning of the class, demanding class contextualization, or in the middle of the class, requiring a pre-listening contextualization.

One of the strategies that can be used to prepare students for a listening task is to explore the pictures on the book (besides other pre-listening activities, like predicting and anticipating the topic, reading the options of the listening task, clearing up unknown vocabulary, etc.). In the beginning of this study, Nicole's classes lacked pre-listening activities. As we can see in the following passage, Nicole went straight to the listening without preparing students for it.

Excerpt 2- MS 2

[TE showing an Excerpt of class 2 on TV] T: Ok, are you ready to listen? First, listen, just listen, and think, ok?

TE: So, what part of the class, or what part of the second task is this?

T: (...) I don't know!

TE: The preparation for the second task...

T: Ah ok... but actually, I didn't like what I did... I don't think they should be so... *soltos*... loose for the first listening, I don't know...

TE: That's what I was going to comment...

T: Really?

TE: Yeah, because the instructions were "listen and think"... so, think of what?

T: Yes!

TE: What do you think you should've done for the first listening?

T: I think I should've stuck to the book, the instructions, it says first they listen and just check the vocabulary, then listen one more time for this part, see if they get it right, and then listen to it one more time to get the second, I think. I realized it while they were listening, like what's the point.

TE: OK, that's good! Yeah, you realized it before I even said something, they always have to have a point in listening, in reading; so "listen and think" is not actually a point, think about what?... So, "listen and think about what they're saying", "listen and see if they mention what we talked about before", you could have asked, without following the book, but it should be more directed, a little more directed.

In the second class, Nicole did something that did not work out the way she wanted, and she realized it before MS 2, which showed that, even though that was her first class after the first MS, the concepts started ringing a bell. She realized that and attributed this to her way of giving instructions, which was a pseudo concept of contextualization, as it seemed that it was the same thing to her.

Nicole's availability and openness to change made it possible to comment on that contextualization aspect in MS 2, and despite the mediation being very instructional, it was also reassuring in the sense that what Nicole thought was not adequate in her class met with what I² was going to comment on, although we had different ways of seeing the same thing: I thought she lacked contextualization, and she thought she had problems with instructions; yet, we were already sharing a certain level of intersubjectivity.

In class 4, Nicole already presented an instance of the concept being formed, when she showed a significant development in class contextualization.

Excerpt 3: MS 4

TE: What part of the class was it?

T: **Contextualization**

TE: Aham, and what did you do in order to contextualize, how was this process?

T: I linked it to last class, and then I wanted them to pick the word technology, so I could bring up this to today.

TE: Did they do that?

T: Yeah they did, I knew they would bring up technology, because that's what they do, they don't know how to play ...

TE: Aham, playing without computers, right? So you got... actually, you were talking about pollution, right? Then I thought, oh, ok, let's see how she handles that... and it was really well, I think it was really smooth... do you feel that?

T: Yeah!

TE: Do you feel the difference between what you used to do in the first class... and now?

T: Oh Yeah! The first class was horrible!

TE: No, it was not horrible, but do you feel the necessity of doing that or you're just doing because the method says you should?

T: [Pause] No, I think it's better.

TE: In what ways?

T: I think that it's because they don't feel like: "Ok, today we're going to talk about this", and then it's like "ok, let me get prepared". They just go with the flow and it just flows. So, I think it's better, **you got me!**

As portrayed, in this class Nicole elicited the previous topic and linked it to the topic of the class. Even though they were completely different topics (the previous topic was pollution and the topic of the current class was technology), she managed to draw a smooth link between them and contextualize the class. In MS 4, Nicole used the name *contextualization* and, when enquired, could explain why she did it, and the advantages of doing it. We can notice, both in her practice and in her language use, that she was becoming

² The pronouns "I", "me", "my" refer to one of the text authors, the one primarily involved in collecting data.

more sensitive to the concept. Her final remark, “you got me”, hints at the idea that first she did not perceive or believe in the importance or the necessity of contextualizing the class. It was along the four classes and MSs that she acknowledged it.

The material also provides input for contextualization, which is the introductory session of the unit. In this session, there are usually textual aids (vocabulary) and visual aids (pictures, charts, graphs, etc.), both playing a significant role. In class 4, Nicole started the class by bringing realia concerning the topic “Crazes”, and after students manipulated and talked about the objects from the 90’s, the teacher asked students to open the books, asking them what they knew about it, reading the written examples from the book, however, not referring to the pictures.

MS 4 shows an attempt to lead Nicole to perceive the importance and purpose of pictures on the material, as it follows in Excerpt 4b.

Excerpt 4: MS4b

TE: Ok, then you told them to open the books [TE shows the class Excerpt described above]. So, after you’ve established what crazes meant, you asked them to open their books [TE gets the Student’s book and opens it on the pages of the class]. The first thing you see when you open the book is what?, when you open the book, imagine you’re a student...

T: I think I see that [pointing at pictures].

TE: So, you see pictures, right? You don’t see words...

T: Oh! OK! Sorry!

TE: It’s ok.

T: Maybe... that’s what they see... oh, I think I should’ve asked them... about the pictures. Yeah... I should [looking at book].

TE: Why would you do that? Why would you ask them about the pictures first, before they read?

T: [Pause] I think I would do that to, like, explore more “crazes”... but I don’t know if this is so important, since we had such a long preparation... maybe this could be a preparation if I hadn’t done...

TE: OK, it could be... The first thing he said... [TE shows S saying “Power Rangers” in the video] was *Power Rangers*... see, there’s a picture of *Power Rangers* here, so the first thing they noticed was the picture... the first thing you notice when you open these pages are the pictures, right? Why do you think the pictures are important? Because they’re here for a reason...

T: To... to visualize, to visual aid the whole unit... the whole, I mean, goal, that is crazes.

TE: You mean the topic?

T: Aham... you know, **I didn’t even notice the pictures**...

TE: Aham, let’s see if the teacher’s book says something...

T: I’m sure it does... I really do.

TE: [TE opens the teacher’s book and reads from it] “Before Ss are in the activity make sure they understand the meaning of crazes”, which you did, “you may give some examples or use the pictures on the page”, so one thing would be to use the pictures on the page, the pictures are mentioned, they have a purpose, otherwise it would be just black and white, which is cheaper... besides, they have the words here... “Home alone”, for example [TE shows the picture of the film *Home Alone* on the page], and the picture is there... so the pictures are here for a reason...

T: Yeah, especially because one of them said he didn’t know what *Home Alone* was... I could’ve just shown the picture... **I didn’t realize it was there**...

TE: Yeah, sometimes we’re so worried about what the words say, and we forget that we have all this to support us, to help us...

As shown, the teacher did not even notice there were pictures on the pages she was working with, which might indicate that class preparation focused primarily on what was written on the book, not on the visual aids. Maybe this aspect had not been emphasized in the pre-service, or maybe Nicole did not consider them important, after all, it was not in her conceptual framework of contextualization.

Yet, as seen in the sentences highlighted in bold, at the prompt of what one sees in the book as they open it, she immediately realized that she had lacked using the pictures to contextualize the topic, which, again, appears to signal that this issue was already being formed in her conceptual framework.

Yet, still in class 4, there is another example of lack of contextualization. The task subsequent to the previous one was a listening task, in which there were a lot of pictures to be explored on the book, and which were important for the understanding of the listening, as students would use them to match with what they would listen; however, Nicole did not point them out to students, she limited to asking them to read the instructions for the task. In MS 4c, this was discussed.

Excerpt 5: MS 4c

TE: Ok, then you're going to start the exercise. Between the instructions and the CD, there's something missing... it has to do with something we talked before [T is silent]. Take a look at the page... [T looks at the book pages dealt with in class].

T: Humm... they should talk about the pictures before?

TE: Why do you think it would be interesting to do that?

T: To **contextualize**, and to *kinda* know what they're looking for... does it say that in the Teacher's book?

TE: Let's see... [TE shows the Teacher's book file]... "before playing the CD, make sure Ss understand the illustrations.

T: Humm, ok... yes, I'll do that!

TE: Because the illustrations were really tricky... so in what way would it help, to work with the illustrations?

T: Yeah, I could've asked them "what do you think this person is talking about", you know...

TE: And why do you think this would help?

T: It would help so they would know what they're trying to get from the... audio.

TE: Aham, you see... so again, there are illustrations for a reason. So, whenever you open a book "oh, they're here, why", go to the Teacher's book, see what they say, or not, sometimes the teacher's book doesn't say anything, but it's your judgment, right? If you think it's important, if you listen to something and it's tricky.

T: That would be good, especially because these ones are not so easy, right.

Still in class 4, Nicole made use of the strategy talked about previously (listening with a purpose), but forgot to explore the pictures on the page, which were crucial to the understanding of the exercise. This forgetfulness is not meaningless; on the contrary, it illustrates that the role of visual aids to the contextualization of the activity is not yet appropriated and internalized by Nicole. It was only during the MS, after having gone through another conversation regarding the importance of this kind of contextualization, that she reflected and understood the reason to make use of the resources provided by the material (visual aspects of the material).

As Nicole would be on her own after this study, the strategy used was to refer her to the teacher's book, because that is the mediating artifact that will always be available to her, and consulting it when preparing classes is a potentially powerful resource. The objective in doing this was to have her look at the teacher's manual as an expert other, which she could always resort to, in this path to self-regulation (from other to object to self-regulation).

In her following class, Nicole explored the pictures, but still not in an optimum way. The topic of the class was city life. She started eliciting from students the previous class' topic (crazes) and linking it to transportation - what were the crazes of transportation in the past and nowadays. Then she referred students to the book, which depicted scenes from city life (on one page images of a downtown area, on the other, images of suburbs). She did explore the pictures of transportation then, which lead to a discussion on that, but not on city life itself. Therefore, although she had students participating and understanding the vocabulary related to transportation, her behavior is more a display of the development of a pseudo concept than of a concept properly said. This issue was addressed in Excerpt 6.

Excerpt 6: MS 5

TE: [after showing the previous Excerpt of class 5] So, what part of the class was this?

- T: It waaaas contextualization... a long one!
- TE: [laughs] Yeah, no, but it's ok, it has always been... what is the topic of the last unit?
- T: Crazes?
- TE: Crazes [nodding], so you started talking about this topic, yeah, and then you linked to the topic of this unit.
- T: Aham.
- TE: What is the topic of this unit?
- T: You know what, I forgot!
- TE: By watching, what do you think it is?
- T: It was transportation, right?
- TE: I thought it would be, but it's city life.
- T: Ok.
- TE: Ok... so from watching the beginning, we assume that the topic of the whole unit is transportation... but it's a little bit "bigger" than that...
- T: Ok...and then I didn't talk about the differences between the two cities in the picture, did I?
- TE: Aham, no... So, you focused on transportation because that was your link. But what did you forget to do?
- T: I forgot to talk about the picture, I think... the differences, not only transportation... but, hummm, (why did I do that?) I think I did that because of the... the listening...
- TE: Ok, but the listening is about places...
- T: Yeah... I don't know...
- TE: But you linked, it was a great link, very smooth... do you feel that?
- T: No, I feel that.
- TE: That the links are really smooth? It's going naturally. But then, you got to the page and... maybe because there are so many interruptions, that maybe, I don't know what happened, sometimes you can lose concentration, whatever.
- T: Yeah, I think this class, specifically, I was not concentrated at all.
- TE: Oh, why was that?
- T: Because of my car, and my exams, and... I made an experience and prepared this class... I prepared this class last Friday.
- TE: Oh, my, so there was almost a week before class.
- T: Aham, and then I didn't have time to read...
- TE: Aham, to go over it.
- T: So, I think I'm not gonna do that anymore.
- TE: Aham, good, so this is experience, right. Once I had to do this and it was terrible, because all your line of thought is lost.
- T: That's what I thought yesterday, I kept looking at the TAF...
- TE: But you didn't remember why you wrote that on the TAF anymore, right?
- T: Yeah, specially the "me either, me neither" part... it was right there on my face and I didn't do it...
- TE: But it's really good that now you are realizing things before our session... before you didn't have a clue about it.
- T: Yeah!
- TE: Now you're like "Oh, I should've done that...". This is the process the teacher engages when using this... reasoning, to, to reflect upon their classes, to think about what could have happened if I had done differently... that's really good... and you are engaging by yourself, I'm just here helping you, but you engaged in this before I told you so...
- T: Yeah! Well, during class, I was like "oh... this is not good".
- TE: So, there are so many elements here that you could've explored, yeah [TE shows the pages of the book], that have to do with the topic, city life, and not only with transportation, which is one of them.
- T: Yeah... I didn't talk about... I remember, I thought about it at the time, that this side was the suburbs, and this side was a big city, but I didn't say... I think I was expecting them to say anything, but they didn't, and I forgot.

TE: Exactly... this is the suburbs and this is like, downtown [showing the pages on the book]. In our last meeting, we talked about exploring the pictures, you did it... kind of [laughs]. But it's a process, too, right. So, maybe try to explore more, extract things and have them talk about the picture itself, because there are a lot of things...

Language Institute gives you two pages of pictures for you to do that, ok?

T: Aham.

TE: But it's so nice that you realized that...

What we see in this excerpt is that, at this point, Nicole even understood that it is important to explore pictures for the flow of the lesson and its contextualization, but she does not yet realize that this discussion has to be related to the objective of the lesson. In other words, it is not yet clear for her that the use of pictures and any kind of contextualization is goal-oriented, intentional, thus necessarily having to address the objective of the lesson (as previously mentioned, it was city life, so the pages of the book showed a city, the suburban area and downtown, with buildings, houses, streets, people, and also means of transportation).

Therefore, this class depicted that exploring visual aids was taken into account, but the concept was still in the process of formation, as she could have explored more, leading to the topic of the class.

In MS 5, Nicole used the word *contextualization* to define that part of the class, which shows that she was using the concept in discourse. However, by failing to explore all the graphic elements of the page so as to pave the way into the topic of the lesson, she demonstrated that the concept was still only at the level of discourse, not yet at the level of performance. This is expected; at first, these concepts are just names a person gives to certain strategies without owning them. It is just in the situated activity, and with the help of a more expert other, that they start building bridges that allow them to connect the scientific concepts (the definitions) to the spontaneous concepts (the practice) (Johnson, 2009).

Additionally, Nicole brought up her uneasiness of not remembering what she had prepared/written on the TAFs, because she had prepared them a week before, which shows that she was, at this point, other-regulated by the TAF mainly. While she could not self-regulate at that point, her acknowledgement that she was beginning to take in-flight decisions and reflecting on the action in class prior to the MSs indicates that she was engaging in a gradual process that allowed her to conceptually reason upon her teaching.

In Class 7, Nicole's practice was in alignment with what had been discussed with TE, and she showed understanding of the concept of contextualization, this time with a Listening Preparation, both in practice and discourse. She started the class by reminding students of the previous class's topic (internet safety tips), eliciting from them examples, and linked to the current task, which was a listening task about internet safety tips, by asking them what they thought they would listen to (a general question about the topic of the class). In the MS, the improvement Nicole had in preparing students for a listening task was brought up for discussion, as shown in Excerpt 7.

Excerpt 7: MS 7

TE: So, here, you were talking about something, you were contextualizing, and then you linked it to the listening, yeah? And this is something that you did that you didn't do before, do you realize that?

T: Yeah...

TE: Before, you said "ok, let's listen".

T: Ah, ok!

TE: Now you said "what do you think is gonna happen?", and then you elicited from them, and then they listened with a goal, yeah, this is something that was different. This is pre-listening, one pre-listening activity that is predicting, ok, the name of this is predicting.

T: Aham, ok... But still it's not too short?

TE: No... we'll continue talking about this.

[TE shows the following portion of the class on screen].

By pointing out what Nicole did in this class, saying that was different from what she had been doing until then, the aim was to show to the teacher her own improvement in terms of providing goals for listening activities and predicting the topic of the listening passage. The strategy to show her the aspects discussed in previous MSs in her practice constituted a means to bridge the scientific concepts previously provided explicitly to the spontaneous concepts gathered from Nicole's practice. The fact that she had doubts about its efficacy (by saying "it's not too short?") is maybe an indication of what Wertsch (1985, p. 132) calls *performance preceding competence*. This concept, although already present in her practice, cannot yet be seen as a tool for thinking.

Nicole was able to apply the concept of contextualization in different contexts, both in listening activities, and in book activities, which indicated that the concept of contextualization was strong enough to allow a generalization.

A sign of the acquisition of a scientific concept is the fact that one can generalize it and then apply it in any context, as opposed to being limited to individual situations without understanding how a theoretical framework is able to be implemented, as those who rely solely on everyday concepts.

We can notice Nicole's development in listening contextualization still in Class 7, where she checks with students the answers from the task mentioned above - a general question about their understanding of the topic of the listening -, and links to the task itself, telling students to open their books and describe the pictures they see on the page. The following comment was focused on the development Nicole portrayed in this class regarding pre-listening activities.

Excerpt 8: MS 7b

TE: So, you see you had almost two minutes just talking before opening the book, so you re-explored their first impression of the listening, and then you opened the book... and you explored the pictures! And this didn't happen before, you just went straight to the book and...

T: And what's nice about it was that I didn't have my TAF with me, that's why in the end I felt good about this class, because some things came, like, more naturally, I didn't have to "ok, what am I gonna do"...

TE: Aham, you didn't resort to... "oh I don't have my paper", so you followed your instinct,³ followed everything we have been talking about...

T: Yeah, it was nice.

What was most interesting about this interaction was Nicole's verbalization about "feeling good" because she knew what to do even not having the TAF with her, that it became more natural. This clearly shows that the concept of pre-listening contextualization and preparation finally resonated to Nicole, and that she was doing it agentively, not being other-regulated by the TAFs, but as self-regulated, which might indicate that the scientific concept approached in the pre-service and reaffirmed in the MSs met the spontaneous concepts she practiced in 6 attended classes, becoming internalized in her practice.

Nicole showed a sign of pedagogical maturation and development, having engaged in a self-analysis process during and after classes, even before this was brought up for discussion. Summing up, it was a moment of self-regulation that turned her experience into what we could call a *conceptual pedagogy*.

In this same mediation session, there was one more interaction about the topic *listening contextualization*.

Excerpt 9: MS 7c

TE: So, this is something that you didn't use to do either, yeah, when you had a listening. You asked them to open the books... [TE gets student's book and opens it on the corresponding page].

T: And explore, yeah.

³ By instinct I meant that she acted according to a concept that was already internalized, she did not have to think about the concept to apply in her practice, which might indicate Nicole is thinking in concepts.

TE: Pictures. Yeah, as you said, there was one little picture, but it was related to the topic, right. But at least you did that. Why did you do that?

T: I don't know, actually, it wasn't planned...

TE: Oh, really?

T: No, when I saw it I was like: "Oh, ok, gonna work with that", but I hadn't planned to do that because... I wanted them actually to just explore the questions, because I really felt like this [pointing at picture] was so small, and that's why I decided to, to make them guess what the listening was about, but then I just did it! [laughs].

TE: Aham, and do you think it worked? Do you think it served the purpose of... of... trying to anticipate, and trying to make it easier for them to understand?

T: Yeah, yeah.

[TE continued showing class 7, when she asked Ss to read the options of the questions to be answered before playing the CD]. So, what did you do in this class that you didn't do in the previous listenings (from the classes that I attended)?

T: I... explored the... questions.

TE: Aham, and why did you decide to do that? Read the options, yeah...

T: Hummm, so they know what they are listening for? I just think I'm having too much teacher-student talking time... maybe they could've done that by themselves... not alone, in groups maybe... I don't know...

TE: Which part? Reading?

T: Yeah, I don't know, I feel like it's always me the center...

TE: Hummm, it depends on the task, and the goal of the task. In this, if you remember the TEP, in the preparation the teacher plays a more central role, because it's when the teacher is supposed to say what students should do, and how they should do, right... and then in the *Sharing*, the *Performing*, it's their turn to do the work.

T: Ok, yeah, so it was ok.

TE: Ok? Yeah, they read... maybe if you had read all the questions, maybe...

T: Ah, ok, that would be bad.

TE: No, not bad, but...

T: No, I talk so much!

TE: It would be more teacher-centered... I don't think it's... I don't think that's an issue, Teaching Talking Time (TTT), because you're always motivating them to give their opinion, ok, and if you talk about a teacher that really has a high TTT, the teacher does all the talking all the time...

T: Ok, like a lecture.

TE: Aham, and doesn't give opportunities for Ss to talk, yeah. So when you are doing the accountability, you always ask them to give more examples of their lives, for example, yeah. I don't think you should be worried about that.

T: Aham, ok.

TE: It's just that I realized in this class that you did things in the listening that you didn't do before.

T: Yeah! Ok, because the only meeting (that's why they are so important) I went to at LI was about the pre-listening... and then we got together in groups and planned the pre-listenings together, and... I had these ideas... with a partner... because she's been teaching there for ten years, then I realized "Oh, I need to change this". So...

TE: Aham... we have been talking about this! A lot of times.

T: [laughing] Yeah, but you know when you need something that just makes you... [T snaps her fingers].

TE: Click.

T: And then... yeah, that's why.

TE: Aham, yeah, nothing like hands-on...

T: Yeah.

T: Ok.

In this part of the MS, when acknowledged and inquired about having been able to contextualize the task, Nicole states that the completion of the concept of contextualization was due to a meeting and workshop she had attended with other fellow teachers, focused on preparing pre-listening tasks. This appears to indicate that, even though we had spent nearly three months talking about

this issue, the point in time of the whole experience when she acknowledged the comprehension of the idea behind contextualization was after engaging in a more practical learning moment, hinting at the need and the importance of hands-on meetings.

It is clear, however, that this project of individual mentoring was what actually pushed Nicole to understand and be able to make use of the concept in a proper way when planning a class with a colleague. Summing up, along the six classes and MSs, Nicole circulated among three stages: one in which the contextualization concept was absent from her discourse and from her practice, another in which she used the term, however not applying it to her practice, and yet a third one in which she both used the term and employed it in practice. Even though we believe that Nicole ended up developing the contextualization concept, we are aware that the process of development is twisting, and that she may eventually take steps back. Hopefully, however, she now has the resources to continue her path in her development as a serious and committed professional.

5 FINAL REMARKS

This study aimed at tracking the development of the concept *contextualization* by a novice teacher teaching her first few classes in a language institute.

As foreseen by SCT, learning to teach is a prolonged, dynamic, and situated activity (JOHNSON, 2009). Accordingly, Nicole's development happened in a rather progressive, yet twisting way, coming from not knowing the concept at all, to knowing its name and starting to understand it, to building a pseudo concept, and then, finally, a concept.

She started by not remembering the term *contextualization*, and using her own term, "*opening*", to express that same particular meaning; but learning its name seemed to be an earlier and easier movement for her. Yet, it was an important step into development, because once concepts are verbalized and, thus, open for discussion and mediation, they will be more easily and more accurately assimilated, and then internalized. As Vygotsky (1980) points out, naming is paramount in concept formation: we ought to know what to call something in order to recognize it.

At first, though, she displayed the so called "empty verbalism" or "mindless learning of words". The term was still at an abstract level in her conceptual framework; she had been introduced to it in the pre-service, she recognized the word, but she did not associate the name to what it really referred to, as the use of "*opening*" clearly shows. With the mediating sessions, the name started making sense to her, that is, she could see in practice what she had been introduced to in discourse, during pre-service.

In this vein, the mediating sessions were essential for her to acquire the scientific concept and relate it to the spontaneous one, which was her own practice. According to Vygotsky (2002) "[...] the transformation of an interpersonal process into an intrapersonal one is the result of a long series of developmental events" (p. 75).

Overall, Nicole's movements were not linear; she showed that, like any path in concept development, hers was also twisting: she made movements back and forth, presenting pseudo concepts (SMAGORINSKY; COOK; JOHNSON, 2003) intertwined with the concept. Her practice showed that the concept which she had already presented as being assimilated returned to the state of her prior practice, thus exemplifying that she was still in the process of internalization of the contextualization concept.

However, the fact that she was able to generalize the concept, as she does when applying it to a different context, indicates that she is not circumscribed by spontaneous concepts anymore. She can now work out the reasons for conducting a certain practice, and the implications of her attitudes as a teacher in a broader scope. As the study ended before Nicole presented consistency in using the concept adopted, it is likely that she will continue this movement between mastering and not mastering the concept. Our hope, in this sense, is that she is now able to engage in private speech and self-mediation or, in case she is not yet ready for this much, that she resorts to the teachers' guidelines for continuous external mediation until she feels she can regulate herself (LANTOLF, 2007).

In this context, an important implication this study appears to bring to sight is that one of the challenges for teacher education is to create an atmosphere where there is a bonding trust between student teacher and teacher educator, so that the interactions that take place in this context are valued and seen as leading to development.

REFERENCES

ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; KURTEN DELLAGNELO, Adriana. Implicações e problematizações do conceito de Intersubjetividade: um enfoque na formação do profissional de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 107-132, 2016.

JOHNSON, Karen E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009.

JOHNSON, Karen E.; KUERTEN DELLAGNELO, Adriana. How "Sign meaning develops": strategic mediation in learning to teach. **Language Teaching Research**, v. 17, n. 4, p. 409-432, 2013.

KARPOV, Yuriy V. Vygotsky's doctrine of scientific concepts. In KOZULIN, Alex. **Vygotsky's educational theory in cultural context**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 65-82, 2003.

LANTOLF, James P.; THORNE, Steven L. **Sociocultural theory and the genesis of L2 development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LANTOLF, James P.; THORNE, Steven L.; POEHNER, Matthew E. Sociocultural theory and second language development. In: VAN PATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica. **Theories in second language acquisition: an introduction**. New York: Routledge, 2015. p. 207-226

LORTIE, Dan Clement; CLEMENT, Dan. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

NUNAN, David. Communicative tasks and the language curriculum. **TESOL quarterly**, v. 25, n. 2, p. 279-295, 1991. Retrieved from <<http://teflclub.com/home/CommunicativeTasksAndTheLanguageCurriculum.pdf>>.

PARSONS, Talcott et al. Values, motives, and systems of action. **Toward a general theory of action**, v. 33, p. 247-275, 1951.

SMAGORINSKY, Peter; COOK, Leslie Susan; JOHNSON, Tara Star. The twisting path of concept development in learning to teach. **Teachers College Record**, v. 105, n. 8, p. 1399-1436, 2003.

SWAIN, Merrill; KINNEAR, Penny; STEINMAN, Linda. **Sociocultural theory in second language education: an introduction through narratives**. Bristol: Multilingual Matters, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; HANFMANN, Eugenia; VAKAR, Gertruda. **Thought and language**. Cambridge, Massachussets: MIT Press, 1962.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 1980.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; RIEBER, Robert W. **The collected works of LS Vygotsky: Volume 1: Problems of general psychology, including the volume Thinking and Speech**. Springer Science & Business Media, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semënovič. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2002 [1978].

WERTSCH, James V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 1988.

Recebido em 1º/11/2016. Aceito em 30/11/2016.

AMPLIAÇÃO
DE VIVÊNCIAS
COM O ATO DE LER
NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
EM LINGUAGEM:
UMA DISCUSSÃO
SOBRE A
INTERSUBJETIVIDADE E A
FORMAÇÃO DE LEITORES

AMPLIACIÓN DE VIVENCIAS CON EL ACTO DE LEER EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN LENGUAJE: UNA DISCUSIÓN SOBRE LA *INTERSUBJETIVIDAD* Y LA FORMACIÓN DE LECTORES

INCREASING EXPERIENCES WITH THE *ACT OF READING* IN LANGUAGE SCHOOL EDUCATION: A DISCUSSION ABOUT *INTERSUBJECTIVITY* AND READERS FORMATION

Aline Cassol Daga*

Universidade Federal da Fronteira Sul

RESUMO: Este artigo tematiza a leitura, em uma abordagem que considera as dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva* do ato de ler como fundamentais para a formação do leitor. Trata-se de uma abordagem que parte dos conceitos de *interpsíquico* e *intrapíquico* em Vygotski (2012 [1931]), a partir do entendimento do autor de que o objeto de apropriação intrapsíquica emerge das relações interpsíquicas estabelecidas pelos sujeitos no âmbito da cultura e da história. A perspectiva teórica contempla articulação dos estudos do letramento, do pensamento bakhtiniano e do pensamento vigotskiano, pois se entende que tais teorias, embora distintas sob vários aspectos, dialogam no que concerne às concepções de *sujeito* e de *língua/linguagem*. O objetivo é apresentar uma discussão teórica que toque questões relacionadas à educação escolar em linguagem em se tratando do processo de ampliação de repertório cultural possibilitado via leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Ato de ler. Educação em linguagem. Esfera escolar.

* Doutora em Linguística. Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Realeza. E-mail: alinedaga@gmail.com.

RESUMEN: Este artículo tiene como temática la lectura, en un abordaje que considera las dimensiones intersubjetiva e intrasubjetiva del acto de leer como fundamentales para la formación del lector. Se trata de un abordaje que parte de los conceptos de que es intersíquico e intrapsíquico en Vygotski (2012 [1931]), a partir del entendimiento del autor que el objeto de apropiación intrapsíquica emerge de las relaciones intersíquicas establecidas por los sujetos en el ámbito de la cultura y de la historia. La perspectiva teórica contempla articulación de los estudios del 'letramiento', del pensamiento bakhtiniano y del pensamiento vigotskiano, pues se comprende que teorías, aunque distintas bajo varios aspectos, dialogan en lo que concierne a las concepciones de sujeto y de lengua/lenguaje. El objetivo es presentar una discusión teórica que toque cuestiones relacionadas a la educación escolar en lenguaje, tratándose del proceso de ampliación del repertorio cultural posibilitado vía lectura.

PALABRAS CLAVE: Acto de leer. Educación en lenguaje. Esfera escolar.

ABSTRACT: This article studies the act of reading in an approach that considers the inter-subjective and intra-subjective dimensions of the act of reading as compulsory to the reader's formation. It is an approach based on Vygotsky's concepts of interpsychic and intrapsychic (2012 [1931]), from the understanding of the author that the object of intrapsychic appropriation emerges from interpsychic relations established by the subjects in the field of culture and history. The theoretical perspective includes the articulation of literacy studies, the Bakhtinian and Vigotskian thoughts, since we understood that these theories, even though distinct in many ways, dialogue between themselves regarding the concepts of subject and language. The goal of this paper is to present a theoretical discussion that addresses issues related to language education related to the increasing of cultural repertoire, a process made possible through reading.

KEYWORDS: Act of reading. Language education. Scholar sphere.

1 INTRODUÇÃO

Estudar questões relacionadas à leitura contemporaneamente demanda compreender ações que se dão no âmbito das relações interpessoais levadas a cabo no plano dos grupos culturais situados. As relações intersubjetivas possibilitam o desenvolvimento da familiaridade com o *ato de ler*, a partir dos *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) dos quais o sujeito participa e das *práticas de letramento* (STREET, 1984; 1988) que emergem das situações de interação em que a escrita se faz presente.

O *ato de ler* está, pois, integrado à vida dos sujeitos nas diferentes *esferas da atividade humana*, quer se trate da dimensão mais *funcional* ou mais *infuncional* de tais *esferas* (com base em PONZIO, 2010b; 2013; 2014). Essa perspectiva que considera as *práticas de letramento* com lugar no cotidiano tanto quanto na história das sociedades convida ao alargamento da compreensão do *ato de ler*, de modo a não mais ser concebido como vinculado unicamente à erudição, tanto quanto não ser compreendido como alheio a essa mesma erudição; eis nossa busca por estudar a leitura como *ato* que tensiona o *cotidiano* e a *história* (HELLER, 2008 [1970]), o *grande* e o *pequeno tempo* (BAKHTIN, 2011 [1979]) no campo das artes, das ciências, das religiões/da espiritualidade, da filosofia e áreas afins, o que remete a questões como *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998) e *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]).

E, quanto a esse equilíbrio entre o agir cotidiano e questões mais amplas que tocam a humanidade do homem, entendemos que, nos espaços institucionalizados de educação, como escolas e universidades, a *leitura* assume especial importância, pois se relaciona à formação tanto quanto à informação dos sujeitos, já que a apropriação de conhecimentos requer, em grande medida, leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* que estabelecem relações interpessoais em diferentes *esferas da atividade humana*; isso porque os conhecimentos produzidos pelo homem ao longo do tempo (com base em DUARTE, 2013 [1993]) – tomados em suas movências e instabilidades – podem, em tese, ser objeto de acesso por parte dos diferentes sujeitos via *leitura*, pois a escrita tornou possível um tipo de registro de saberes que resiste ao tempo e atravessa gerações (com base em FISCHER, 2006).

Nesse sentido, se o *ato de ler* é atividade fundamental para que o sujeito interaja nas diferentes *esferas de atividade humana*, cabe às instituições educacionais “[...] garantir ao estudante o convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que

ampliem seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas” (BRITTO, 1997, p. 23). O papel desempenhado pela escola – no sentido de favorecer a formação¹ do sujeito-leitor dos mais diversos materiais escritos em interações sociais diversificadas e de possibilitar a ampliação de suas *práticas de letramento*, de seu repertório cultural – tem seu grau de importância aumentado em contextos nos quais as vivências com leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* características do grupo sociocultural e econômico ao qual o aluno pertence distinguem-se sobremaneira das *práticas de letramento* instituídas nesse espaço de educação formal.

Diante desse panorama inicial, propomo-nos a abordar a educação para a leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* como um campo de investigação complexo que envolve vivências com o *ato de ler*, valorações atribuídas aos materiais escritos e experiências com leituras, as quais se delineiam nas relações intersubjetivas mantidas no interior dos diferentes grupos socioculturais e econômicos (com base em HEATH, 2001 [1982]; GEE, 2004; BRITTO, 2003; 2012) e, por implicação, desenvolvimento de *funções psíquicas* no âmbito da intersubjetividade (com base em VYGOTSKY, 2012 [1931]; WERTSCH, 1985) mobilizadas no *ato de ler*.

A *leitura*, tomada como processo cultural, possibilita o entendimento dos usos sociais da escrita sob a perspectiva *ecológica* (BARTON, 1994). Entendemos que considerar a *leitura* nessa perspectiva, tendo por base, para isso, os estudos do letramento, o pensamento bakhtiniano e o pensamento vigotskiano, faculta-nos um olhar atento às *práticas de letramento* dos sujeitos a partir da compreensão de quem são esses sujeitos e de que relações intersubjetivas estabelecem no meio cultural em que vivem.

Assim, apresentamos, neste artigo, uma discussão teórica sobre vivências com o *ato de ler* na *esfera escolar*, como um recorte da pesquisa que realizamos ao longo do processo de doutoramento (DAGA, 2016). Com ancoragem teórica de base histórico-cultural, buscamos refletir, na seção apresentada a seguir, sobre a importância da intersubjetividade para a formação do leitor. Na segunda seção do artigo, apresentamos uma reflexão sobre vivências com o *ato de ler* na Educação Básica, no sentido de contribuir para discussões que envolvem a educação escolar em linguagem, especialmente em se tratando da ampliação de repertório cultural possibilitada pela *leitura*.

2 O ATO DE LER E A INTERSUBJETIVIDADE

A partir da concepção de *língua(gem)* como forma de interação, com base no ideário bakhtiniano, entendemos a *leitura* não como *extração de sentido* e nem como *atribuição de sentido*, mas como um processo em que o leitor, sujeito ativo, interage com o autor por meio do texto. Nesse processo de *encontro* de leitor e autor por meio do texto é que se tecem os sentidos, os quais não estão prontos no texto e nem dependem exclusivamente do leitor. Para L. Ponzio (2002), a irredutibilidade do texto em relação à interpretação, seja do autor, seja de qualquer leitor, é que explica a possibilidade de ele enriquecer-se com novos sentidos ao longo do tempo. Já de acordo com Geraldi (2010, p.103),

Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando.

Nesse sentido, a leitura é também coprodução do texto, ou reescritura, como propõe L. Ponzio (2002); o texto passa a existir no momento em que se dá a ler pelo outro, pois os sentidos emergem desse *encontro* da *outra palavra* e da *palavra outra* (com base em PONZIO, 2010b; 2013). A compreensão do texto, sob essa perspectiva, acontece a partir do horizonte socioideológico do leitor (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]); assim, toda compreensão é dialógica por mobilizar diferentes vozes, posições axiológicas, ideias, valores, colocando-os em tensão e gerando o conflito, a concordância ou um *continuum* entre eles.

¹ Conhecemos as ressalvas de Britto (2003) ao conceito de formação de leitor, tanto quanto suas ressalvas ao conceito de letramento (BRITTO, 2012), mas assumimos o risco da referenciação desse autor mesmo tratando desses conceitos, porque entendemos não estarmos concebendo letramento em eventual insularização no cotidiano, nem concebendo formação de leitores na perspectiva acrítica em relação às contingências socioeconômicas desse processo.

Nessa perspectiva, tomamos a *leitura* como o *ato*, o *ato de ler*, fazendo-o à luz do conceito de *ato responsável*, que deriva de Bakhtin (2010 [1920-24]), e da compreensão de que não há alibi para o existir humano. Nessa perspectiva, *ato* implica “dar um passo”, sentido suscitado pelo segmento morfológico *-stup* constitutivo de *postupok*, tal qual consta no título original da obra “Para uma filosofia do ato”, que, em russo é assim enunciado: “K filosofii postupka”.

Assim, conceber a *leitura* como *ato*, implica ter presente o protagonismo do sujeito, sua reação-resposta, sua singularidade na relação com a alteridade, a impossibilidade de outrem tecer os ‘fios’ que cabe ao sujeito leitor, em sua historicidade, tecer no *encontro* dele e do autor. *Ler*, assim, não se circunscreve ao agenciamento de funções psíquicas que fazem emergir o processamento neural (como discutem hoje neuropsicólogos, a exemplo de DEHAENE, 2007) de cada sujeito, mas compreende ações que se dão no âmbito das relações interpessoais.

Na perspectiva epistemológica em que nos fundamentamos, há questões de ordem social, histórica e cultural implicadas na configuração das características particulares da formação em leitura dos diferentes sujeitos, tal qual estudos de Heath (2001 [1982]) e Lahire (2008 [1995]) apontam no que se refere à influência de implicações socioculturais para a apropriação da cultura escrita. A *leitura* envolve, assim, o tensionamento entre o que vimos chamando de dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva*, com base nos conceitos *interpsíquico* e *intrapíquico* em Vygotski (2012 [1931]), a partir do entendimento do autor de que o objeto de apropriação intrapsíquica emerge das relações interpsíquicas estabelecidas pelos sujeitos no âmbito da cultura e da história.

A essencialidade da relação dialética entre elementos constituintes internos e externos ao homem foi defendida por Vygotski (2012 [1931]). Com a “lei genética geral do desenvolvimento psíquico”, o autor postulou que toda função psíquica ocorre primeiro no plano interpessoal e interpsíquico e, posteriormente, no plano intrapessoal e intrapsíquico. Assim, nada se dá no plano intrapsíquico sem antes ter ocorrido no interpsíquico.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, em decorrência da interiorização dos signos, tem natureza social, não resultando de uma complexificação natural evolutiva de características biológicas. Escreve o autor: “[...] la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convenidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 104). A interiorização dos signos revela, assim, a natureza social do psiquismo humano, uma vez que os signos remetem a atividades mediadas, funcionam como “ferramentas” psíquicas que transformam o próprio sujeito.

Segundo Wertsch (1985), interessa olhar de forma mais acurada para o que torna possível a transição da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*, para como o processo de internalização acontece com base nas relações interpsíquicas. Assim, o autor evoca a noção de *intersubjetividade*, a qual, segundo ele, “[...] exists when interlocutors share some aspect of their situation definitions. Typically this overlap may occur at several levels, and hence several levels of intersubjectivity may exist” (WERTSCH, 1985, p. 159).

Para explicar o funcionamento interpsíquico, o autor norte-americano utiliza a noção de *definição da situação*, que corresponde ao modo pelo qual objetos e eventos são representados ou definidos. Para ele, a forma como se dá a *definição da situação* pelos sujeitos em interação indica o nível na transição do funcionamento *interpsíquico* para o funcionamento *intrapíquico*. Ao estudar a interação entre mães e filhos, Wertsch (1985) identificou quatro níveis de transição. Em um primeiro nível, a comunicação é caracterizada como difícil, pois a *definição da situação* da criança² é muito diferente da do adulto com quem interage. No segundo nível de transição entre o plano interpsíquico e o plano intrapsíquico, a interação entre o adulto e a criança não fica tão limitada pela *definição da situação* restrita da criança; portanto, nesse nível, as aproximações na *definição da situação* já seriam maiores. No terceiro nível, a criança já faz algumas inferências no sentido de responder às diretivas do adulto. “While the process is still carried out on the interpsychological plane, the fact that the child can make the appropriate inferences indicates that intrapsychological functioning is beginning to account for much of the child's performance” (WERTSCH, 1985, p. 163). Por fim, no quarto e último nível, a criança

² Ainda que o autor norte-americano, assim como o autor russo, faça referência a aprendizagens na infância, entendemos possível estender esta discussão para outras fases da vida humana.

tem total responsabilidade pela execução da atividade; nessa fase, a fala egocêntrica aparece durante ou logo após a transmutação para o funcionamento *intrapésíquico*.

This is a semiotic manifestation of the fact that the child has mastered the situation definition with which the adult originally approached the task. At this point there is almost complete intersubjectivity between adult and child on the situation definition, a fact that makes further other-regulation unnecessary. (WERTSCH, 1985, p. 164)

Assim, Wertsch (1985), com base em Vygotski (2012 [1931]), entende que há uma inextricável relação entre os níveis da *intersubjetividade* e da *intrassubjetividade*, destacando a importância da *zona de desenvolvimento imediato* para a transição entre essas duas dimensões. Nesse sentido, compreensões vigotskianas sobre o papel do interlocutor mais experiente ao incidir sobre a *zona de desenvolvimento imediato* do sujeito interessam-nos sobremaneira na abordagem de *leitura*, uma vez que as relações intersubjetivas, com a participação de um interlocutor mais experiente, provocam ressignificações na imagem subjetiva da realidade objetiva, nas representações de mundo da então *zona de desenvolvimento real* dos sujeitos.

Nesse contexto, o conceito de *mediação*, proposto por Vygotski (2012 [1931]), é fundamental para a discussão de questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da leitura. Para Martins (2011, p. 42),

Ao introduzir o conceito de *mediação*, Vygotski [...] não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.

Assim, a *mediação* implica uma organização, uma incidência intencional, que reflete no desenvolvimento do sujeito por meio da *zona de desenvolvimento imediato*. Para Vygotski (2012 [1931]), a relação do sujeito com o mundo é sempre mediada por sistemas simbólicos, o que faculta a instituição das relações sociais, possibilitando a interação entre tais sujeitos situados historicamente.

Essa proposição de compreender o papel da *intersubjetividade*, a importância do *encontro* (PONZIO, 2010b) para a apropriação cultural, para os processos intrapésíquicos de desenvolvimento do sujeito, remete-nos a abordagens nos estudos do letramento, segundo as quais as relações instituídas na *ecologia* de grupos específicos (BARTON, 1994) incidem sobre os *processos culturais* que caracterizam esses grupos, o que implica considerar vivências e valorações. De acordo com Barton e Hamilton (2004, p. 109), “Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal”.

Com base nessas considerações, podemos inferir que a maneira como os sujeitos lidam com os diferentes *eventos de letramento* depende do local em que se encontram, das suas *práticas de letramento*, que são tomadas de forma distinta nas diferentes culturas. Esse olhar exige compreender que *leitura* e *escritura* são práticas sociais e culturais produzidas nas relações entre grupos humanos, em tempos e espaços sociais específicos, sendo, portanto, variáveis.

De acordo com Gee (2004), a *leitura*, como um *processo cultural*, integra o cotidiano da vida humana, pois requer aprendizado em condições naturalísticas e não somente na sistematicidade dos processos de escolaridade, a exemplo da aprendizagem dos conhecimentos enciclopédicos, de modo geral. Assim, os processos culturais implicam naturalização por meio da vivência em contextos de sentido e não apenas por meio da escolarização formal.

Para Lahire (2008 [1995]), não basta estar inserido em um ambiente em que há valoração da leitura, o mais importante é que essa valoração seja socializada em vivências intersubjetivas; ou, em se tratando de famílias que não se caracterizam por tais vivências com a escrita, parece fundamental que haja prospecções para a busca dessas mesmas vivências para além da *esfera familiar*, instigando-se a criança a ampliar suas experiências com os usos sociais da escrita a partir da valoração que se atribui a essa modalidade da língua nessa mesma *esfera familiar* – nesse caso, valoração do que se entende como ‘faltando’ ali –, situação que tende a se estabelecer muito marcadamente pelo *mito do letramento* de que trata Graff (1994), em uma perspectiva de redenção por meio de vivências outras que transcendam aquelas da ambientação familiar. Em síntese, eis o conhecido comportamento parental de fuga do determinismo, na

maior parte das vezes econômico: ‘não quero que meus filhos passem pelas dificuldades que passei’. Nesse sentido, tanto *práticas de letramento* caracterizadas por tais vivências com o *grande tempo*, quanto aquelas em que essas vivências não se colocam, mas que contemplam projeções favoráveis acerca delas, isso no que diz respeito às diferentes leituras que caracterizam a história humana, estão implicadas no processo de apropriação dos usos sociais da escrita, e as relações intersubjetivas estabelecidas pelo sujeito contribuem ou não para sua formação como leitor de textos em diferentes *gêneros do discurso* (com base em LAHIRE, 2008 [1995]; HEATH, 2001 [1982]; STREET, 1988).

Ainda, nesta discussão, importa considerar conhecido estudo de obra já mencionada de Heath (2001 [1982]), a partir do qual compreendemos que, quando a convivência com a leitura começa antes de a criança ir para a escola, no ambiente familiar, esse processo se torna, de algum modo, naturalizado. No entendimento dessa etnógrafa, “[...] the *culture* children learn as they grow up is, in fact, ‘ways ok taking’ meaning from the environment around them” (HEATH, 2001 [1982], p. 49, grifo da autora). De acordo com Cerutti-Rizzatti (2009), a familiaridade com usos distintos da escrita implica vivência dessa modalidade da língua em situações específicas de interação.

O estudo ‘clássico’ de Heath (2001 [1982]) sugere a importância das relações intersubjetivas para o aprendizado da leitura e, por implicação, para o ‘sucesso’ escolar das crianças. O contato amplo com uma diversidade de *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994) estende as possibilidades de os sujeitos terem acesso às mais variadas atividades de leitura e escrita que têm lugar na sociedade em que vivem. Influências advindas das relações intersubjetivas que se estabelecem ao longo das vivências interferem em maior ou menor grau no conjunto de valores de que nos apropriamos sobre as diferentes leituras.

Sob essa perspectiva, a compreensão do texto lido é uma resposta ativa dos leitores no *encontro* deles e dos autores; a *outra palavra* e a *palavra outra* (PONZIO, 2010b) em interação. Para a composição dos sentidos, a partir desse *encontro*, são ativadas *funções psíquicas* para conhecer o que é dito pelo autor, para responder a esse dito, uma vez que a compreensão é sempre uma resposta ao dito, em que o leitor, com seu excedente de visão, vai ao encontro da *palavra outra* (PONZIO, 2010b). Nesse processo, há várias *funções psíquicas* implicadas, como a *atenção*, outro processo funcional que tem natureza social. De acordo com Martins (2011, p. 112, grifo da autora),

Vygotski (1996) demonstrou que a atenção responde a um complexo processo de desenvolvimento, constituindo-se como traço imanente do desenvolvimento cultural da humanidade, ultrapassando estágios primitivos em direção a estágios altamente organizados e complexos. A luta pela vida, as formas de relação entre o homem e a natureza consubstanciadas sob a forma de trabalho, impuseram-se como fatores determinantes do desenvolvimento psíquico e, imperiosamente, exigiram transformações nas expressões naturais da atenção.

Com isso, o autor russo ressalta que não há como conceber a *atenção* como um processo puramente intrapsíquico, pois ela mantém uma relação estreita com as propriedades dos estímulos externos. A *atenção voluntária* – intensamente requerida no *ato de ler* –, que permite concentrar de forma intencional a *atenção* sobre determinados estímulos, é específica dos seres humanos, diferentemente da *atenção involuntária*, que, no limite do atendimento a determinantes naturais da percepção, é comum a homens e animais (MARTINS, 2011).

Se do ponto de partida a atenção e a memória despontam subjugadas às suas bases naturais, orgânicas, manifestando-se de modo involuntário, ao longo do desenvolvimento cultural suplantam essa condição, adquirindo possibilidades de expressão complexa, isto é, voluntária (MARTINS, 2012, p. 4).

“Assim, desde a sua origem a atenção está orientada pelos *objetos* e pelo *outro* falante [...]” (MARTINS, 2011, p. 120), o que reitera que as operações internas encontram-se subjugadas às externas. Nesse sentido, a concentração e a intensidade da *atenção*, que têm implicações para os processos de compreensão leitora, especialmente quando o volume ou a complexidade da leitura for maior, desenvolvem-se a partir de dispositivos culturais criados pelo contexto histórico-social. Desse modo, o conhecimento vai se organizando e reorganizando cada vez que novas informações são incorporadas, a cada novo processo de apropriação cultural, o que nos remete à *intersubjetividade* em Wertsch (1985).

Nesse sentido, a dimensão *intrassubjetiva* implica o sujeito ir “[...] ao *encontro* do autor defronta[ndo]-se com o texto-enunciado materializado à sua frente em escolhas lexicais e gramaticais que atendem a projetos de dizer específicos” (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014, p. 229). Em nosso entendimento, os processos no âmbito da *intrassubjetividade* ocorrem motivados por situações de interação em que a escritura e a leitura se fazem presentes. Trata-se de um percurso que precisa se dar no movimento da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*, considerando a compreensão leitora como reação-resposta dos sujeitos no *encontro* deles e dos autores.

3 AMPLIAÇÃO DAS VIVÊNCIAS COM O ATO DE LER NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM LINGUAGEM

A escola, como uma das principais agências de letramento (KLEIMAN, 1995), em tese, exerce papel fundamental na vida das pessoas, considerada sua função de promover a socialização de conhecimentos histórica e culturalmente sistematizados pela humanidade³. Ao oportunizar a apropriação de tais conhecimentos, a educação escolar possibilita “[...] a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos” (MARTINS, 2011, p. 213).

Com base em Vigotski (2001 [1934]), compreendemos que o papel da escola é promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio do ensino dos *conceitos científicos*, na tensão dialética com os *conceitos cotidianos*, o que nos remete a Heller (2008 [1970]). De acordo com o autor russo, a formação de *conceitos*, que acontece no movimento do plano interpsíquico para o intrapsíquico, reorganiza tais funções psíquicas. Assim, por meio do ensino, da incidência do interlocutor mais experiente sobre a *zona de desenvolvimento imediato* do sujeito aprendiz, a educação escolar faculta a este último o avanço da *zona de desenvolvimento real*, daquilo que realiza sozinho a partir de conexões interfuncionais já estabelecidas, para a *zona de desenvolvimento imediato*. De acordo com Martins (2011, p. 233),

[...] afirmar a essencialidade da transmissão dos conhecimentos⁴ historicamente sistematizados representa, acima de tudo, a afirmação da educação escolar cujo objetivo é o “desenvolvimento multilateral” e que, para a consecução desse objetivo, incide sobre a área de desenvolvimento iminente⁵ fazendo surgir ‘algo novo’, aqui identificado com os comportamentos complexos culturalmente formados, ou seja, com os domínios dos processos funcionais superiores, imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitados da história.

Dada a compreensão de que a escola não é lugar para ensinar o que já se sabe (BRITTO, 2012), a seleção dos conteúdos a serem ensinados e a forma organizativa desse ensino não são fatores que possam ser secundarizados, tendo presente que nem toda *aprendizagem* é, de fato, promotora de *desenvolvimento* (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Nesse sentido, compete à educação escolar a promoção da ampliação das práticas sociais da linguagem nas modalidades oral⁶ e escrita da língua no âmbito da cultura escrita, que envolvam a *leitura* e a produção dos diferentes textos que circulam nas mais variadas *esferas da atividade humana*, especialmente textos de *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), facultando aos sujeitos a participação ativa e reflexiva na vida

³ Estamos cientes acerca de compreensões que colocam em xeque esse papel da escola e que tendem a se configurar no que se tem chamado ‘pós-modernidade’ (com base em LYOTARD, 2013 [1979]). A partir de uma fundamentação vigotskiana, porém, distinguimo-nos de olhares tais e compartilhamos do entendimento de que à escola cabe facultar aos sujeitos a apropriação da cultura (com base em DUARTE, 2001), o que pode remeter ao conceito de letramentos dominantes (com base em CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013).

⁴ Autores como Lígia Martins, nesta obra, e Newton Duarte (2001), tratam de transmissão de conhecimentos. Mantemos aqui essa expressão, mas tomando-a, como fazem esses autores, à luz de Saviani (1983), ou seja, com base na proposta de uma pedagogia histórico-crítica, que foge de uma educação tradicional meramente conteudista, tanto quanto foge das chamadas pedagogias do aprender a aprender, que denegam o ensino de conhecimentos sistematizados na história da humanidade pelo processo objetivação da cultura. Fazemo-los, ainda, sob o escrutínio do conceito de reação-resposta, do Círculo de Bakhtin; logo, tomamos transmissão como compartilhamento – e não transposição – de vivências, compartilhamento que implica refração (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]).

⁵ A autora opta por iminente ao invés de imediato, esta última uma escolha nossa a partir de Bezerra (2001).

⁶ Consideramos, aqui, as interfaces entre oralidade e escrita, tendo presente que os estudos do letramento não dicotimizam ambas as modalidades (com base em STREET, 1984).

em sociedade, sobretudo tendo presente a forte presença da escrita nas relações interpessoais, incluindo aquelas que se instituem hoje pelos dispositivos tecnológicos.

Em nossa compreensão, a importância dos *gêneros do discurso secundários* está em eles, como textos complexos, d(e)-escrita e de r(e)-escrita do mundo (L. PONZIO, 2002), possibilitarem a *afirmação*, que, para L. Ponzio (2002), não se reduz à identificação, ao *olhar*, mas refere-se à *visão*, pela sua potência interpretativa, pela sua capacidade de possibilitar ver o que está para além do escrito. Para o autor, os *gêneros do discurso secundários* têm uma dialogização interna que lhes conferem o caráter de excedência da *significação* na direção do *sentido* do texto. Tomando por base teorizações bakhtinianas, L. Ponzio (2002) entende que enquanto os *gêneros do discurso primários representam*, os *secundários afirmam*.

In Bachtin la raffigurazione (izobrazenie) è strettamente connessa con l'eccezione di visione (izbytok videnija), con l'alterità (drugost'). [...] Ciò che li distingue è la visione: i testi ordinari verbali e non verbali rappresentano, il loro sguardo non va al di là della scena in cui svolgono un ruolo, cui rinviando e in cui trovano giustificazione. I testi artistici raffigurano secondo un'eccezione di visione che fuoriesce dalla scena della rappresentazione⁷ (L. PONZIO, 2002, p. 6).

Nesse sentido, facultar aos sujeitos a participação em *eventos de letramento* que tenham textos dos *gêneros do discurso secundários* como *artefatos* constitutivos do *encontro* significa convidá-los a estranhar seus próprios caminhos, a transcender, a ver além do óbvio, a exercitar a *visão*, em vez do *olhar* de identificação, de representação.

Ainda no que se refere à educação para a leitura na escola, entendemos que importa considerar a natureza das ações do sujeito mais experiente – o docente – que interage com o sujeito menos experiente – o aluno – no sentido de educar para a leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso*, facultando-lhe o desenvolvimento e o aprimoramento dos processos implicados no *ato de ler* – tomamos *ato*, tal qual já mencionamos, com base em Bakhtin (2010 [1920-24]). Isso porque, em nossa compreensão, há implicações das relações intersubjetivas na formação para tais leituras, compreendido o *ato de ler* como o *encontro* de autor e leitor por meio do texto, envolvendo, pois, processos que se dão no âmbito da *intersubjetividade* – referentemente a aspectos interacionais axiais na compreensão textual – tanto quanto da *intrassubjetividade* – caracterizada por atividades demandando diferentes *funções psíquicas* ligadas ao *ato de ler*.

O *ato de ler*, como um processo cultural, tal qual o concebe Gee (2004), é uma atividade que ocorre dentro da escola e fora dela, pois os sujeitos deparam-se cada vez mais, na sociedade em que vivemos, com práticas interacionais mediadas pela escrita, portanto com demandas por tais leituras de textos em *gêneros do discurso* diversos. Em nosso entendimento, porém, em contextos de vulnerabilidade social, parece ser principalmente na escola que o sujeito tem a oportunidade de ampliar suas vivências com leituras diversas, seu repertório cultural, o que tem implicações em se tratando de seu desenvolvimento social (com base em GEE, 2004) e psíquico (com base em VIGOTSKY, 1931; MARTINS, 2011). E para isso, para atuar em prol de tal aprimoramento, o professor de Língua Portuguesa vê-se ante o desafio de educar para o *ato de ler* abordando suas dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva*, tendo presente a compreensão de que a inserção no processo de escolarização, em si mesma, não garante apropriação de práticas de uso da língua que seriam esperadas como decorrentes dessa mesma inserção, como apontam resultados de indicadores como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf).

A formação dos sujeitos para tais leituras está diretamente relacionada a textos pertencentes a diferentes *gêneros do discurso*, os quais concebemos como instrumentos⁸ para a instituição de relações interpessoais (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Assim, quando se trata de *leitura*, é preciso considerar as condições de produção e compreensão dos textos, bem como as *esferas de atividade humana* nas quais os *gêneros* facultam o estabelecimento de tais relações interpessoais, desenvolvendo a consciência de que,

⁷ Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzati e Giorgia Brazzarola: Em Bakhtin, a afirmação (izobrazenie) é estreitamente ligada com a excedência de visão (izbytok videnija), com a alteridade (drugost'). [...] O que os distingue é a visão: os textos cotidianos verbais ou não verbais representam, o seu olhar não vai além da cena em que desempenham um papel, à qual se referem e na qual se justificam. Os textos artísticos, por sua vez, afirmam segundo uma excedência de visão que sai da cena da representação.

⁸ Tomamos o termo aqui no sentido vigotskiano do termo instrumento (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

dependendo da *esfera de atividade humana* em que circula, o texto no *gênero* ganha contornos distintos, o que tem implicações para a composição dos sentidos no *ato da leitura*. Sob essa perspectiva, parece-nos não se revelar efetivo um trabalho com tais propósitos em sala de aula, já que tendem a prevalecer ali excertos de textos, para o que adverte Geraldi (1997 [1991]), textos isolados, descolados das situações reais de uso da língua. Em nossa compreensão, criar condições para a efetiva experimentação com o *gênero* e vivências com os usos da língua demanda abordar o texto no *gênero*, em um trabalho que contemple as suas *dimensões verbal e social* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), transcendendo a compreensão leitora limitada tão somente àquela *dimensão verbal*.

Uma vez que a leitura, em nossa compreensão, constitui atividade cujos sentidos se delineiam com base nas vivências empreendidas nos diferentes grupos sociais e na ativação de diferentes *funções psíquicas* – as dimensões *intersubjetiva e intrassubjetiva* da leitura –, há que se considerar, para a educação dos sujeitos em se tratando da leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso*, questões de natureza social mais ampla, como a historicidade das vivências dos alunos com a leitura, no sentido de, com base nessa historicidade, organizar uma ação pedagógica que faculte a eles a apropriação dos *letramentos dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013),

A configuração do grupo social em que se insere o sujeito, os valores atribuídos à escrita e ao *ato de ler* são elementos que contribuem para a familiarização com diferentes leituras (com base em LAHIRE, 2008 [1995]). Retomando o conhecido estudo etnográfico de Heath (2001 [1982]), vale mencionar a forma como os interactantes delineiam sentidos em se tratando dos usos da escrita na família, suas *práticas de letramento*⁹, tem relação com o desempenho escolar, o que, em nosso entendimento, aponta para a importância das relações intersubjetivas – no sentido que Wertsch (1985) dá a elas – que se instituem por meio da escrita no ambiente familiar para a formação do sujeito como leitor de tais textos nos mais variados *gêneros*. Aquela etnógrafa destaca a importância da natureza das relações interpessoais em *eventos de letramento* distintos em se tratando da participação em *eventos* na *esfera escolar*.

Para Lahire (2008 [1995]), o *capital cultural* familiar – que vimos tomando a partir do conceito de *práticas de letramento* ou repertório cultural –, para ser objeto de apropriação, não pode conservar-se como *letra morta*, precisa ser vivido, compartilhado entre pais e filhos, o que ocorre por meio de relações sociais duráveis; do contrário, se não for socializado, a criança não terá vivências familiares – com a cultura escrita – como base quando iniciar o processo de escolaridade, o que pode provocar estranhamento, distanciamento e, em se tratando de nosso objeto de estudo, possível dissociação das *práticas de letramento* escolares. Quanto mais as *práticas de letramento* da família convergirem com as *práticas de letramento* escolares (com base em HEATH, 2001 [1982]), maiores tendem a ser as possibilidades de o aluno se reconhecer *insider* (KRAMSCH, 1998) no processo, como um sujeito que pertence ao grupo e que compartilha das vivências que se dão na *esfera escolar*.

Diante disso, importa que experiências com a cultura escrita que caracterizam os alunos sejam consideradas pelos docentes. É relevante conhecer os *eventos de letramento* que os alunos vivenciam no seu dia a dia e, conseqüentemente, as suas *práticas de letramento* para, com base nisso, propor atividades que visem à ampliação de repertório cultural, das suas *práticas de letramento*, especialmente aquelas relacionadas aos *letramentos dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013).

A mencionada ampliação implica a interpenetração entre *letramentos dominantes e vernaculares* (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALLI, 2013; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013), assumindo a impossibilidade de hierarquizar os usos da língua e de substituir determinados usos em favor de outros. O caminho, certamente, não é a imposição do que é dominante, do que não é familiar em lugar do familiar (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALLI, 2013), mas a busca por “[...] transcender os domínios vernaculares para efetivamente inserir-se em um espectro maior da ‘linha do horizonte’[...]” (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013, p. 61), até porque, de acordo com Barton e Hamilton (1998), as fronteiras entre o que é *dominante* e o que é *vernacular* nem sempre são claras, considerando que, por serem situados, os usos da língua podem significar de forma diferente dependendo das funções e das finalidades para as quais se prestam em determinado contexto.

⁹ Registramos a ciência de que o conceito de práticas de letramento é posterior a essa publicação da etnógrafa norte-americana e, sob vários aspectos, decorreu de estudos dela, surgindo mais claramente em Street (1984; 1988).

The texts are official, but what people do with them, the practices themselves, can be vernacular. [...] What is interesting here is how people make literacies their own, turning dominant literacies to their own use, by constant incorporation and transformation of dominant practices (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 257).

Nesse sentido, no que se refere à *leitura*, não significa partir das *práticas* ligadas aos *letramentos vernaculares* para apropriar-se de leituras relacionadas aos *letramentos dominantes*, na perspectiva de ‘se chegar à erudição’, mas de considerar especificidades dos alunos na busca pela ampliação das suas vivências com *práticas de letramento*, possibilitando *encontros* outros, *encontros* com representações e valorações diversas, o que exige a criação de situações privilegiadas para a promoção desses mesmos *encontros*. Entendemos que discussões como essas, sobre os usos sociais da escrita, advindas dos estudos do letramento, são fundamentais para embasar ações docentes consequentes no que diz respeito à educação dos sujeitos para a leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso*.

Essa educação para leitura na escola demanda, conforme apontamos em Cerutti-Rizzatti, Daga e Catoia Dias (2014, p. 226), contemplar “[...] o *ato de ler* no âmbito das relações sociais mais amplas, tanto quanto no âmbito da compreensão estrita por ocasião do contato dos alunos com textos escritos em *gêneros do discurso* diversos”. Para agir em prol dessa formação, no entanto, importa que o professor e que a escola, como instituição formadora, configurem, de acordo com Geraldi (1997 [1991]), outra legitimidade que não seja a da autoridade quando se trata do trabalho com o texto em sala de aula. Para o autor, o texto não deve servir para responder ao previamente fixado, mas para mobilizar atitudes produtivas em relação à leitura, em que o leitor de fato escute a palavra do outro, descobrindo nela outras formas de pensar, compondo sentidos no *encontro* que se dá pela mobilização dos “fios” dos textos e dos seus próprios “fios”. Para L. Ponzio (2002), o processo deve ser o da *compreensão respondente*, que leva ao(s) *sentido(s)* do texto e ultrapassa uma primeira fase de interpretação, aquela da identificação, da decodificação, da compreensão do *significado*.

De acordo com Britto (2003, p. 151),

[...] a concepção de leitor predominante, [...] implica que ser leitor é uma questão de postura e de hábito e que, para tanto, bastariam vontade e determinação, sendo, portanto, de responsabilidade individual. Escamoteia-se, assim, o fato fundamental de que a leitura é uma prática social inscrita nas relações histórico-sociais, não havendo nela nada intrinsecamente ético.

Em nosso entendimento, a partir do que escreve Britto (2003), para formar-se leitor de textos nos diferentes *gêneros do discurso*, não basta ter acesso a materiais de leitura e ter vontade de ler. Esse processo de formação envolve a consolidação de vivências significativas com a leitura, de familiarização/familiaridade com o *ato de ler*, o que se dá nas relações intersubjetivas – dimensões histórica e cultural desse processo –, tanto quanto o desenvolvimento e o aprimoramento de processos psíquicos que possibilitem a compreensão de questões de natureza linguístico-textual de modo estrito (com base em WERTSCH, 1985; VIGOTSKY, 2012 [1931]; MARTINS, 2011).

Assim, questões relacionadas ao que entendemos ser a dimensão *intrassubjetiva* do *ato de ler* também precisam ser consideradas na educação para a leitura na escola. Isso porque, conforme destacamos na seção anterior, as operações e ações dos sujeitos ancoram-se no universo da cultura e as *funções psíquicas superiores* desenvolvem-se com base no movimento dialético da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*.

O que se põe em pauta é que a formação da atenção voluntária, da memória lógica, enfim, de todos os processos funcionais superiores, se realiza “de fora para dentro”. Ou seja, esses processos se originam e se estruturam por demandas da vida social e, a princípio, seu desenvolvimento compreende operações forçosamente externas realizadas sob orientação do outro. A esse serviço se impõe, portanto, o ensino escolar [...] (MARTINS, 2012, p. 8).

De acordo com Martins (2011), enquanto processos educáveis, o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* demanda educação escolar, o que inclui as funções implicadas no *ato de ler*. Importa, por exemplo, educação para que os alunos aprendam a

monitorar seu processo de compreensão leitora, bem como aprendam a endereçar sua *atenção seletiva*, processos fundamentais nesse mesmo ato.

A atenção superior, isto é, voluntária, forma-se necessariamente sob condições de ensino. Para tanto, é necessário oportunizar ao indivíduo, desde os primeiros anos de vida, a apropriação do conhecimento acerca do mundo que o rodeia, organizando sua percepção sobre ele e dirigindo sua atenção, tendo em vista a análise, a discriminação, a síntese, enfim, ativando formas de pensamento nas quais a atenção corrobora para a identificação do essencial, do fundamental, para além do mais atrativo e aparente (MARTINS, 2011, p. 234).

No que se refere à *dimensão intrassubjetiva* da leitura, que precisa ser igualmente focalizada na educação para leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso*, na escola, a abordagem da materialidade do texto em sala de aula revela-se fundamental, em atividades que possibilitem o desenvolvimento das *funções psíquicas complexas* requeridas no *ato de ler* para a composição dos sentidos de um texto. Sobre essa dimensão da leitura, reiteramos o que vimos afirmando ao longo desta discussão: não há funcionamento psíquico superior se não for por razões sociointeracionais. O movimento é da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*; a *intrassubjetividade* não tem origem em si mesma (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

No âmbito da *intrassubjetividade*, para que um texto seja compreendido, o leitor precisa delinear, do ponto de vista psíquico, uma representação coerente a partir das informações nele contidas. Nesse sentido, atividades escolares que foquem na materialidade textual, exigindo a atenção do sujeito leitor para os recursos linguísticos empregados pelo autor do texto são fundamentais na ampliação das vivências com o *ato de ler*. Eis as razões da necessidade da atenção à materialidade textual por ocasião da formação para a leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso*, em abordagens educacionais que objetivem o desenvolvimento de *funções psíquicas* implicadas na atenção dos alunos às escolhas lexicais dos autores, à forma como organizam a sintaxe da enunciação (com base em PONZIO, 2011), ao todo da *dimensão verbal* do *gênero* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Queremos, com isso, atentar para a importância de uma ação escolar comprometida com questões relevantes em se tratando da dimensão *intrassubjetiva* da leitura, considerando que o processo de composição dos sentidos do texto suscita *funções psíquicas* implicadas no *ato de ler*, requeridas nas interações dos alunos com o *outro*, os autores, o que, no caso da educação para a leitura na escola, demanda ação consequente do professor no sentido de criar condições para que esses alunos, por meio de diversas vivências, desenvolvam essas *funções*.

Geraldi (1997 [1991]), também com base no ideário bakhtiniano, chama atenção para a exploração das configurações textuais, para o olhar acerca do modo como o outro – o autor – organizou seu projeto de dizer, nodal na ação escolar. Escreve o autor:

[...] a ação pedagógica, ao chamar a atenção do leitor para os aspectos configuracionais, será uma ação mediadora¹⁰ entre o leitor e o texto. Mediação que não deve impor as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer (GERALDI, 1997 [1991], p. 181-182).

Ao trabalhar com os textos nos *gêneros do discurso*, possibilitando novos *encontros* por meio da leitura, importa, ainda, exercitar processos de realização de inferências, com base nos quais os alunos consigam depreender informações que estão implícitas no texto, unidade de sentido incompleta, cuja composição que se dá no *encontro* do leitor e do autor (com base em GERALDI, 1997 [1991]), o que depende de uma série de processos psíquicos de natureza *intrassubjetiva*. Assim, atividades que visem potencializar nos alunos a leitura de informações implícitas parecem-nos fundamentais, tomando-se sempre essas questões com base nos projetos de dizer que caracterizam os textos nos diferentes *gêneros do discurso*.

Em se tratando da importância do olhar para a dimensão da *leitura* como *encontro*, que parece, em boa medida, secundarizado na ação escolar, Kleiman (1995) registra que, ao priorizar o *modelo autônomo de letramento*, a escola toma o texto de forma avulsa, desvinculando-o de questões contextuais e sociais que o constituem, abordando a *leitura* a partir de perspectivas imanentes, com

¹⁰ Entendemos que o autor, nessa alusão à mediação, não contempla a complexidade do conceito vigotskiano; de todo modo, compreendemos que o enfoque no papel da ação docente é o que se coloca como relevante aqui.

foco, de modo geral, em atividades de *localização de informação*. Já para Geraldi¹¹ (2010, p. 131), os textos que circulam na escola “[...] propõem muito mais uma leitura de reconhecimento de sentidos conhecidos e compartilhados do que uma leitura polissêmica capaz de gerar nos sujeitos leitores outros modos de conceber a vida”. Para ter valor formativo, a leitura deve ser realizada, de acordo com Britto (2003), com consciência dos processos de significação. Leituras motivadas por interesses pragmáticos ou realizadas de forma descomprometida, em que o leitor está desprovido de uma atitude consciente com a realização da atividade, não promovem a ampliação dos horizontes de vida do sujeito (BRITTO, 2003).

Para Antunes (2009, p. 205), em uma abordagem que entendemos paradidática, “a escola é lugar de leitura”; é na escola, principalmente em contextos de desprivilegiamento socioeconômico, que o aluno deve ser motivado a ler textos nos mais variados *gêneros do discurso* e educado para o efetivo *diálogo* com os autores de tais textos. Para isso, não basta que a escola disponibilize materiais de leitura aos alunos; importa haver ações didático-pedagógicas que favoreçam processos de compreensão leitora. Kleiman (2004 [1989], p. 24, grifos da autora) entende que “[...] é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto”, mas acrescenta: “Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto” (KLEIMAN, 2004 [1989], p. 24).

A educação para a leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* na escola parece-nos especialmente importante para a ampliação das *práticas de letramento* dos alunos, possibilitando *encontros* outros, vivências em novos *eventos de letramento* e ampliação dos valores em relação aos usos sociais da escrita. Para que essa ampliação se torne possível, é importante que usos cotidianos da escrita sejam contemplados na escola da mesma forma que usos característicos das grandes questões humanas (com base em BRITTO, 2012), a fim de dialogarem com o *grande tempo* (BAKHTIN, 2011 [1979]), o que nos remete a reflexões sobre *ideologia oficial* e *ideologia do cotidiano* e *gêneros do discurso primários* e *secundários* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1952-53]; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV] 2012 [1927]).

Em se tratando dessas questões, em uma abordagem que contemple a produção escrita e a leitura em suas múltiplas realizações, torna-se substancial apresentar aos alunos tanto as formas dominantes de uso da língua, facultando-lhes condições para a apropriação de *gêneros do discurso secundários*, quanto enunciados ligados a situações sociais de interação menos estabilizada, mais sujeitos a mudanças.

Em atenção a estudos bakhtinianos sobre *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), compreendemos, conforme mencionamos anteriormente, como axial o trabalho, ao abordar o texto em sala de aula, com as *dimensões social* e *verbal* do *gênero*. No que diz respeito à *dimensão social*, é importante a compreensão discente acerca de em quais *esferas de atividade humana* o texto selecionado para leitura medeia relações interpessoais e em que suporte ele é veiculado; afinal, os textos materializam enunciações de sujeitos, situados social e historicamente, que deles se valem para atingir algum propósito específico de interação. Em se tratando tanto da *dimensão verbal* quanto da *dimensão social*, questões referentes a tema, estilo e composição do *gênero*, *índices de totalidade* propostos por Bakhtin (2011 [1952-53]), parecem-nos especialmente relevantes. Nesse sentido, entendemos que a ação docente, no que se refere à educação para leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso* na escola, deve ir além do estímulo a tais leituras, propondo atividades que focalizem as dimensões *social* e *verbal* dos textos nos *gêneros*, a fim de facultar o desenvolvimento da capacidade de compreensão textual dos alunos.

Em Cerutti-Rizzatti, Daga e Catoia Dias (2014), registramos, em linhas gerais, uma proposta metodológica para a ação docente no que se refere à educação para as mencionadas leituras, com destaque para objetivos de aprendizagem implicados na Educação Básica. Destacamos, nesse artigo, objetivos de aprendizagem relacionados à dimensão *intersubjetiva*, com enfoque na interação situada do *encontro* de autor e leitor e nas especificidades interacionais de cada *gênero do discurso* em estudo, tanto quanto objetivos de aprendizagem pautados na dimensão *intrassubjetiva*, que abordam questões relacionadas à tessitura linguístico-textual,

¹¹ Estamos cientes de que Angela Kleiman e João Wanderley Geraldi inserem-se em vertentes distintas do pensamento em educação em linguagem; entendemos, porém, que as bases epistemológicas sob as quais ambos atuam são compatíveis, daí os mantermos apostos sob o que estamos nomeando, neste artigo, ideário histórico-cultural.

depreensão de implícitos, mapeamento de informação explícita etc., sempre no movimento da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*.

Por fim, entendemos caber à escola educar para a leitura de textos nos mais variados *gêneros do discurso*, estimulando a familiarização com essas leituras, processo “[...] entendido como o gesto deliberado de tomar com relativa frequência *determinados* tipos de textos para ler [...]” (BRITTO, 2012, p. 46, grifo do autor), o que permite situações de ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade (BRITTO, 2012), considerada a perspectiva crítica e autônoma – no sentido vigostkiano de *autonomia*, mais precisamente, autorregulação da conduta – dessa mesma ação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de linguagem instituídas na *esfera escolar* delineiam-se historicamente com o propósito de contribuir para que os alunos transcendam os limites dessa *esfera*, para que ampliem suas *práticas de letramento*, ressignificando suas experiências com os usos da escrita. Nesse sentido, é importante que se criem condições para que os sujeitos reorientem a *órbita do idêntico* (PONZIO, 2013) – compreendida tal *órbita* como o lócus de replicação do familiar, do pertencimento cultural local, do conhecido – para que encontrem outros fios que os levem a eixos gravitacionais diferentes, com o objetivo de facultar-lhes o exercício da *visão*, em vez de tão somente o olhar de identificação, de *representação* (L. PONZIO, 2002), que lida com o que é do âmbito do especular, por isso do *idêntico*. Assim, é por meio das relações intersubjetivas instituídas na escola com interlocutores mais experientes e, destacamos, por meio do *ato de ler* textos em *gêneros do discurso*, sobretudo, *secundários* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), que esses sujeitos podem ‘estranhar’ seus próprios caminhos – no sentido de *exotopia* (BAKHTIN, 2011 [1924-27]), suscitado pelo estranhamento – e ver para além do amplamente conhecido.

Compreendemos que a *leitura* como *ato* deriva dos *encontros*, os quais, por sua vez, têm como condição o *não álubi para existir*; e entendemos que, somente no lócus do *encontro*, a *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) efetivamente se institui (CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2015) e dela depende a possibilidade de ampliação de repertório dos estudantes. Aqui, coloca-se uma questão importante: a formação humana omnilateral (DUARTE; SAVIANI, 2010), a possibilidade de os sujeitos, em seu desenvolvimento microgenético, apropriarem-se do que é da ontogênese humana (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Para isso, é necessário o estreitamento paulatino das relações dos estudantes com os diferentes autores, para que passem a operar psicologicamente de modo ampliado (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), do que depende a *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985). Sob essa perspectiva, ‘habituação em leitura’ é mero enfoque cognitivista: a questão que se coloca é *intersubjetividade* entre estudantes e autores.

Ainda, especificamente no que se refere às vivências com o *ato de ler*, foco principal de nosso olhar, entendemos tratar-se de uma ação escolar em que questões relevantes em se tratando das dimensões *intrassubjetiva* e *intersubjetiva* da leitura, definitivas para formação para a leitura crítica, colocam-se como âmbito dos desafios, tendo presente que usos da escrita vinculados aos *letramentos dominantes* apresentam-se de modo pontual na *esfera escolar* e que “[...] os textos têm sido silenciados quando presentes em sala de aula” (GERALDI, 2010, p. 124), em um silenciamento também desafiador para a educação à reflexão.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010 [1920-24].

_____. [VOLOCHÍNOV]. **O freudismo: um esboço crítico**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2012 [1927].

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53]. p. 261-306.

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BARTON, David. **Literacy**: an intriduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweell, 1994.

_____; HAMILTON, Mary. **Local literacies**: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

_____. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para ela desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 109-139.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, L.V. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. vii-xiv.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997.

_____. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 2009.

_____; PEREIRA, Hellen Melo; PEDRALLI, Rosângela. A escrita na escola: um estudo sobre conflitos e encontros. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 35-64, 2013.

_____; ALMEIDA, Kamila Caetano. Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 45-68, 2013.

_____; DAGA, Aline Cassol; CATOIA DIAS, Sabatha. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica. **Calidoscópico**, v. 12, n. 2, p. 226-238, maio/ago. 2014.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. Implicações e problematizações do conceito deintersubjetividade: um enfoque na formação do profissional de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 107-132, 2015.

DAGA, Aline Cassol. **O (ex)orbitar do ato de ler**: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DEHAENE, S. **Les neurones de la lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica a apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1993].

_____.; SAVIANI, Dermeval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

FISCHER, Steven R. Lendo o futuro. In: _____. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 279-315.

GEE, James Paul. A strange fact about not learning to read. In: _____. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004. p. 7-20.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 16-34.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic anthropology**: a reader. Oxford: Blackwell, 2001 [1982]. p. 318-342.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008 [1970].

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004 [1989].

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. NY: Oxford University Press, 1998.

L. PONZIO. **Visioni del testo**. Bari: Edizioni B. A. Graphis, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008 [1995].

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2013 [1979].

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre-Docência em Psicologia da Educação. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico cultural para a pedagogia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., IFCH-UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf>. Acesso em: 08 set. 2016.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010a [1924].

_____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010b.

_____. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João, 2011.

_____. Identidade e alteridade. In: _____. **Fuori luogo**. Milano-Udine: Mimeses, 2013. p. 41-62. [Capítulo traduzido por Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para fins de discussão interna em grupo].

_____. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazzarola. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 49-94.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Practices and Literacy Myths. In: SALJO, R. (Ed.). **The written world: studies in literate thought and action**. Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

VYGOTSKI, Lev. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras escogidas – Tomo III**. Madri: António Machado, 2012 [1931].

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

VOLÓSHINOV, Valentín Nikoláievich. **El marxismo y La filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

_____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

WERTSCH, James V. Semiotic mechanisms in Vygotsky’s genetic law of cultural development. In: _____. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985. p. 158-183.

Recebido em 06/11/2016. Aceito em 16/11/2016.

**O ENSINO
DESENVOLVIMENTAL
E SEUS DESAFIOS
PARA A FORMAÇÃO
DOS PROFESSORES:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
NO ENSINO DA
ESCRITA ACADÊMICA
EM INGLÊS**

**LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y SUS RETOS PARA LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO: UN RELATO DE EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN INGLÉS**

**DEVELOPMENTAL TEACHING AND ITS CHALLENGES FOR TEACHER TRAINING: A
PERSONAL REPORT BASED ON THE TEACHING OF ACADEMIC WRITING IN ENGLISH**

Marília Mendes Ferreira*
Universidade de São Paulo

RESUMO: Vygotsky é um autor bastante conhecido na área da educação e da linguística aplicada. Entretanto, pedagogias baseadas nos seus pressupostos já são menos divulgadas. Num momento em que a educação de forma geral e, mais especificamente, o ensino de línguas se torna mais instrumental e neoliberal, objetivo, neste artigo, resgatar a atualidade de V. V. Davydov e de sua pedagogia (ensino desenvolvimental) (DAVYDOV, 1988) para a transformação do contexto educacional atual. Busco mostrar tal contribuição através da descrição da abordagem e da discussão dos desafios impostos a professores e alunos e seu enfrentamento por meio de minhas implementações dessa pedagogia em cursos de escrita acadêmica em inglês.

PALAVRAS-CHAVE: Vygotsky. Ensino desenvolvimental. Formação de professores. Escrita acadêmica em inglês.

* Professora livre-docente do Departamento de Letras Modernas, área inglês da Universidade de São Paulo. Criou e coordena o Laboratório de Letramento Acadêmico em Línguas Materna e Estrangeiras da USP (<http://letramentoacademico.fflch.usp.br/>). E-mail: mmferreira@usp.br.

RESUMEN: Vygotsky es un autor bien conocido en el campo de la educación y la lingüística aplicada. Sin embargo, las pedagogías basadas en sus supuestos son ahora menos extendidas. En un momento en que la educación en general y, más específicamente, la enseñanza de idiomas se convierte en más instrumental y neoliberal, este artículo objetiva rescatar la corriente VV Davydov y su pedagogía (educación de desarrollo) (DAVYDOV, 1988) a la transformación del contexto educativo actual. Trato de mostrar la contribución al describir el enfoque y discutir los retos a los profesores y estudiantes y su superación a través de mi implementación de esta pedagogía en los cursos de escritura académica en Inglés.

PALABRAS CLAVE: Vygotsky. Educación para el desarrollo. Formación del profesorado. Alfabetización académica en Inglés.

ABSTRACT: Vygotsky is a well-known author in the field of education and applied linguistics. However, pedagogies based on his assumptions are less publicized. At a time when education in general and, more specifically, language teaching, becomes more instrumental and neoliberal, this article aims to reclaim the relevance of V.V. Davydov and his pedagogy (DAVYDOV, 1988) for the transformation of the current educational context. I seek to present this contribution by describing the approach, and by discussing the challenges imposed on teachers and students, as well as their confrontation through my implementation of this pedagogy in courses of academic writing in English.

KEYWORDS: Vygotsky. Developmental teaching. Teacher training. Academic literacy in English.

1 INTRODUÇÃO

A contribuição de L. S. Vygotsky para a psicologia e a educação é bastante reconhecida pelo meio acadêmico. Mais especificamente na área de ensino-aprendizagem de línguas, Vygotsky também é conhecido, porém os vários aspectos de sua teoria não são tão explorados por esse campo do conhecimento. Em particular, Ferreira (2010), com base em artigos que citam ou utilizam Vygotsky em estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas, conclui que o caráter interacionista da aprendizagem é mais enfatizado em detrimento do desenvolvimento humano nesse contexto. Um dos caminhos sugeridos pela autora foi o ensino de conceitos científicos por meio do desenvolvimento do pensamento teórico na aula de língua estrangeira.

Com base nessa premissa e em outras a serem explicadas posteriormente, Davydov criou uma pedagogia que visa exatamente desenvolver nos alunos essa forma de pensamento lógico-abstrato que ele denomina de teórico. Essa pedagogia é denominada de *ensino desenvolvimental*¹ (LIBÂNEO, 2004).

O ensino desenvolvimental se baseia não somente em Vygotsky, mas também na teoria da atividade (DAVYDOV, 1999a, 1999b; LEONTIEV, 1981) e na tradição dialética que remonta a Hegel e Marx. Davydov desenvolveu uma proposta pedagógica baseada no método dialético de investigação de Marx, aplicado na análise do capitalismo tal como reportada na obra *O Capital*. Essa forma de análise é denominada de movimento do abstrato para o concreto (ILYENKOV, 1982) e sua aplicação para o ensino de conceitos das disciplinas escolares é chamada de Ensino Desenvolvimental.

A abordagem de Davydov tem sido mais utilizada na área do ensino da matemática (DAVYDOV, 1990; ROSA; MORAES; CEDRO, 2010), de ciências (GIEST; LOMPSCHER, 2003) e de ensino interdisciplinar (HEDEGAARD, 2002). No ensino de línguas, há trabalhos seminais e mais antigos como Aidarova (1981) e Markova (1979) que utilizam a pedagogia para o ensino da língua russa como língua materna. No ensino de línguas, Davydov vem sendo resgatado pelo grupo de pesquisa LEVYG – A teoria sócio-histórico cultural e da atividade e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (FERREIRA, 2009; FERREIRA, 2015; MARTINELLI, 2014; SANTOS, 2012), sobretudo para o ensino da escrita.

Porém, devido ao seu caráter bastante inovador e desafiador essa pedagogia não vem acompanhada de uma ampla aplicação no mundo real. Ela não é utilizada no sistema de ensino regular e ainda é incipiente a pesquisa sobre formação de professores nessa abordagem. Mais especificamente na área de ensino-aprendizagem de línguas, há algumas pesquisas envolvendo a abordagem de

¹ Tradução do termo em inglês *developmental teaching*. Mantenho aqui esse termo por seu uso já ser comum na área e por ser sucinto. Entretanto, ele não reforça que o foco desse ensino é a aprendizagem. Ferreira (2011) a traduz como o ensino com foco no desenvolvimento por exprimir com mais exatidão a visão de Vygotsky sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Galperin (WILLIAMS; ABRAHAM; NEGUERUELA-AZAROLA, 2013), mas, no ensino desenvolvimental, até onde sei, não parece haver estudos que investiguem a formação de professores nessa pedagogia.

Obviamente, a área de formação de professores, tanto na área de educação quanto na área de ensino-aprendizagem de línguas especificamente, não objetiva mais treinar/capacitar o professor (em serviço ou pré-serviço) em alguma forma de método ou abordagem pedagógica. Entretanto, o ensino desenvolvimental pressupõe não somente um entendimento das premissas da abordagem como também da operacionalização da abordagem em si. Esse processo de aprendizagem do professor sobre a abordagem leva-o também a se desenvolver pelo entendimento teórico dos conceitos da disciplina que ensina.

Em um momento em que a educação encontra-se bastante ameaçada por um forte neoliberalismo, V. V. Davydov adquire relevância na medida em que nos aponta um caminho renovador para promover uma educação que desenvolva o indivíduo e a coletividade em vez de os limitar. Para ele, a atividade de ensino-aprendizagem não é mera busca de resultados imediatos, ligados a expectativas do mercado e não é transmissão quantitativa de conteúdos muitas vezes desvinculados da vida social. A educação é sim uma atividade transformadora que visa ao desenvolvimento humano. Portanto, essa postura impõe desafios ao professor que deseje utilizar essa abordagem.

Consciente de que a formação de professores é elemento crucial para uma melhor educação, focarei na descrição da pedagogia davydoviana, dos desafios que ela impõe ao professor e do seu enfrentamento. Usarei minha experiência com a implementação dessa pedagogia para o ensino da escrita acadêmica em inglês para exemplificar esse enfrentamento. Davydov apresenta-se extremamente atual, apesar do seu obscurantismo dentro da perspectiva vygotskiana e na linguística aplicada e nos convida para repensar nossa disciplina de ensino (línguas), nossa prática pedagógica e os objetivos da educação como um todo.

2 ENSINO DESENVOLVIMENTAL

V. V. Davydov graduou-se em Psicologia e Filosofia, foi colaborador de Luria e Leontiev, e diretor do Instituto de Psicologia Geral e Educacional da Academia de Pedagogia da então União Soviética (LEVITIN, 1982). Com D. Elkonin, constituiu o Laboratório de Psicologia para crianças em fase inicial de escolarização² e desenvolveu programas experimentais em escolas da União Soviética (HEDEGAARD; LOMPSCHER, 1999). Participou ativamente de reformas educacionais no seu país, sendo a última delas em 1988, quando a Perestroika exigiu mudanças profundas no sistema educacional (DAVYDOV, 1995). Esse autor ilustra de maneira contundente a contribuição da tradição dialética e do pensamento de Vygotsky para a educação. Seu objeto de investigação era a atividade de aprendizagem (*learning activity*) ou atividade educacional (*educational activity*) promovida pelos seus 'experimentos'³ nas escolas do país e como ela proporcionava desenvolvimento humano. O motivo dessa atividade são as reformas na área, exigidas pela então URSS (DAVYDOV; MARKOVA, 1983). Portanto, havia um ambiente sócio-histórico favorável à implantação e à propagação de novas formas de ensinar, principalmente de disciplinas como matemática e ciências (KOZULIN, 1990).

Davydov adota os componentes da teoria da atividade de Leontiev (1981). A atividade prática no mundo é orientada por um motivo, realizada por meio de ações. Essas ações também possuem objetivos e são realizadas em determinadas condições e por meio de operações⁴.

As ações e seus respectivos objetivos serão detalhados posteriormente. O resultado dessa atividade é o desenvolvimento da personalidade como um todo do indivíduo. O pensamento teórico constitui-se num aspecto desse desenvolvimento. A atividade em seu cerne é transformadora de formas de ensinar e pensar, de condições de existência, do indivíduo em si (DAVYDOV, 1999c).

² Tradução minha para *Younger School Children*.

³ Esses experimentos são chamados de formativos e se baseiam no método genético de Vygotsky (1996).

⁴ Operações são ações automatizadas, por exemplo, dirigir um carro. Condições referem-se às circunstâncias de tempo e espaço em que as operações são realizadas (LEONTIEV, 1978).

Davydov emprega o método dialético de investigação, chamado de movimento do abstrato para o concreto, adotado por Marx na análise do capitalismo no livro *O Capital* e estudado também por E. Ilyenkov (1982). Ele consiste numa abordagem dialética dos conteúdos disciplinares. Portanto, Davydov herda a tradição do pensamento materialista dialético e as bases lançadas por Vygotsky para a construção de uma psicologia marxista: a sociogênese da cognição humana, desenvolvimento concebido e investigado numa visão dialética e atividade prática como o objeto de investigação da cognição humana. Ele materializa o princípio de Vygotsky de que aprendizagem leva ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996) integral do aluno: pensamento teórico, autocontrole nas ações, formação de motivos.

O autor também se inspirou em Vygotsky em relação à questão dos conceitos de uma disciplina: "Em cada disciplina escolar, há conceitos essenciais, básicos" (VYGOTSKY, 1987, p. 207), denominado de abstrato por Davydov. Essa relação será aprendida por meio de uma representação visual (modelo) que constitui o conceito ensinado. Adiante ao detalhar a pedagogia, veremos que o modelo é fundamental para se atingir essa compreensão.

O pensamento teórico se origina do uso do método dialético de investigação chamado movimento do abstrato para o concreto. Dialética, ou lógica dialética, era foco de estudo de vários filósofos, incluindo Sócrates, Platão, Kant e Hegel (HALL, 1967). Essa lógica pode ser sucintamente definida como: "o pensamento que tenta compreender as coisas em suas inter-relações e na totalidade a que pertencem, no processo de mudança, de nascer e de morrer, em seus conflitos e contradições"⁵ (ACTON, 1967, p. 392).

A dialética pode ser melhor compreendida por meio de sua oposição ao empirismo e ao cartesianismo. Através da lente empirista, o concreto refere-se a "coisas particulares, percebidas sensualmente ou suas imagens perceptíveis"⁶ (ILYENKOV, 1982, p. 14-15), e o abstrato é "a forma geral das coisas, suas qualidades repetidas de forma idêntica e relações parecidas com leis expressas em termos, nomes e números"⁷ (ILYENKOV, 1982, p. 15). Para o empirismo, o que importa é encontrar características observáveis recorrentes entre os objetos que podem ser classificados em categorias. Em contraste, a dialética não depende de características superficiais observáveis para compreender a realidade. Pelo contrário, reconhece que, apesar dessas semelhanças superficiais ou diferenças, existem leis essenciais, as relações que estão presentes no fenômeno ou objeto em análise (BAKHURST, 1991). Esta lei essencial é denominada de abstrato e o concreto é, por sua vez, uma instância desta relação. Assim, a dialética e o cartesianismo definem o abstrato e o concreto distintamente. O cartesianismo opõe a semelhança à diferença, convertendo-os em dualismos (por exemplo, a mente em oposição ao corpo, o interno em oposição ao externo). A dialética combina tanto a semelhança e a diferença, reconhece sua coexistência no objeto, aceita e lida com o conflito originado por essa convivência e os coloca juntos em uma relação necessária e única. Portanto, pode-se notar que a conceituação dos termos concreto e abstrato é bastante distinta nas lógicas empírica e dialética.

Hegel concebeu a aprendizagem escolar baseada no pensamento teórico alcançado pelo movimento do abstrato para o concreto e não o contrário (DAVYDOV, 1988a). Ilyenkov (1982), que seguiu Hegel e extensivamente analisou o uso deste método em *O Capital* de Marx, propôs que os alunos deveriam "repetir de forma adequada as descobertas de gerações anteriores"⁸ (apud DAVYDOV, 1988a, p. 178). Para conseguir isso, os professores devem orientar os alunos para os princípios dos fenômenos em estudo, que compõem a relação básica: abstração/generalização teórica do assunto em particular. Assim,

⁵ "[...] thinking which attempts to grasp things in their interrelationships and in the totality to which they belong, in the process of change, of being born and of dying, in their conflicts and contradictions" (ACTON, 1967, p. 392).

⁶ "[...] particular, sensually perceived things or their perceptual images [...]" (ILYENKOV, 1982, p. 14-15).

⁷ "[...] the general form of things, their identically repeated qualities and law-like relations, expressed in terms, names, and numbers [...]" (ILYENKOV, 1982, p. 15).

⁸ "[...] repeat in adequate forms the discoveries of people of previous generations" (apud DAVYDOV, 1988a, p. 178). Isto não quer dizer que essa abordagem objetiva apenas a mera transmissão de conhecimento. Ao engajar os alunos num processo de investigação semelhante aos estudiosos anteriores, os alunos são colocados em uma relação ativa com a produção de conhecimento.

[...] quando alunos começam a fazer uso da abstração primária e da generalização primária como uma forma de deduzir e unificar outras abstrações, eles transformam a formação mental primária em um conceito que registra o 'núcleo' da matéria acadêmica. Este 'núcleo' serve posteriormente aos alunos como um princípio geral que eles podem utilizar para se orientar por toda a multiplicidade de material factual do currículo, que eles devem assimilar de forma conceitual através da ascensão do abstrato para o concreto (DAVYDOV, 1988b, p. 22-23).⁹

A identificação do abstrato se baseia na busca de uma relação básica que explique uma série de fenômenos (o concreto) (LOMPSCHER, 1984). Em seguida, o professor deve criar maneiras de levar os alunos a identificar essa abstração por meio de tarefas de aprendizagem e situações-problema que farão os alunos passarem do abstrato para o concreto, isto é, exemplos em que o abstrato se manifesta. Os conceitos, as regras, os métodos descobertos devem ser o resultado de uma generalização teórica em vez de empírica¹⁰.

O aluno deve desenvolver uma postura ativa para o conhecimento, o que significa que ele deve ser capaz de prever e transformar o objeto de aprendizagem. Além disso, esta abordagem também valoriza a aprendizagem cooperativa (LOMPSCHER, 1984, p. 331). Como resultado dessas ações de aprendizagem, os estudantes devem desenvolver um modelo que ilustre as relações entre objetos e conceitos.

Para Davydov, atividade educacional não objetiva tornar os alunos cientistas e os levar a uma redescoberta de resultados de pesquisa (DAVYDOV; MARKOVA, 1983). Pelo contrário, é uma "quase-investigação em que os alunos reproduzem uma investigação real de uma forma condensada" (DAVYDOV; MARKOVA, 1983, p. 67). Essa quase-investigação proporciona aos alunos a gênese do conhecimento a ser ensinado e os torna aprendizes ativos. Os componentes da atividade de aprendizagem (educacional) são ações de aprendizagem: (a) criação problema, (b) confecção de modelos, (c) modificação de modelos, (d) aplicação do modelo para resolver problemas, (e) monitoramento de ações, e (f) avaliação da assimilação do pensamento teórico, do plano de ação como um todo (DAVYDOV, 1999c).

Quadro 1: Ações de aprendizagem

Ação	Objetivo	Justificativa
1) Situação-problema	<p>a) mostrar a necessidade do conteúdo, do conceito a ser ensinado e da generalização para resolver os problemas (AIDAROVA, 1982; MARKOVA, 1979; LOMPSCHER, 1999 a e b)</p> <p>b) desenvolver a criatividade (DAVYDOV, 1995)</p>	<p>"[...] os alunos devem transformar a tarefa quando ela não pode ser resolvida do modo já ensinado"¹¹ (DAVYDOV, 1999c, p. 129)</p> <p>"A organização didática da aprendizagem deve começar com a experiência, interesses, perguntas e necessidades dos alunos [...]"¹² (LOMPSCHER, 1999b, p. 142)</p>

⁹ "[...] when schoolchildren begin to make use of the primary abstraction and the primary generalization as a way of deducing and unifying other abstractions, they turn the primary mental formation into a concept that registers the 'kernel' of the academic subject. This 'kernel' subsequently serves the schoolchildren as a general principle whereby they can orient themselves in the entire multiplicity of factual curricular material, which they are to assimilate in conceptual form via an ascent from the abstract to the concrete". (DAVYDOV, 1988b, p. 22-23).

¹⁰ No entanto, como o instrutor irá identificar o abstrato para orientar seu ensino se torna um objeto de preocupação. Ilyenkov não fornece um método claro para essa identificação dentro de uma disciplina (BAKHURST, 1991). Em vez disso, ele sugere uma "análise cuidadosa do objeto específico de investigação" (BAKHURST, 1991, p. 160). Os seguidores de Davydov (Lompscher, Hedegaard) recomendam um trabalho colaborativo entre especialistas na disciplina, psicólogos e filósofos.

¹¹ "[...] pupils have to transform the terms of a task when the task cannot be resolved in the ways they have already been taught"

¹² "Didactic organization of learning has to start from the learners' experience, interests, questions, and needs [...]"

2) Confeção de modelos	a) proporcionar a abstração (identificação da relação básica) b) fazer a mediação entre o elemento abstrato e sua manifestação concreta	“Para uma representação ser um modelo, ela deve conter alguma relação geral (fundamental) entre os elementos da tarefa a ser resolvida” ¹³ (DAVYDOV, 1999c, p. 129)
3) Modificação de modelos	a) transformar o modelo para identificar propriedades do conceito b) fazer a mediação entre o elemento abstrato e sua manifestação concreta c) desenvolver a criatividade	“[...] transformação do modelo para estudar cuidadosamente as propriedades da relação geral encontrada” ¹⁴ (DAVYDOV, 1999c, p. 129)
4) Aplicação de modelos para resolver problemas	a) verificar a presença da abstração em diferentes situações concretas b) transformar o objeto em estudo c) desenvolver a criatividade	“[...] identificar a relação abstrata em várias tarefas que compõem a atividade de aprendizagem” ¹⁵ (DAVYDOV, 1999c, p. 129)
5) Monitoramento	a) promover autocontrole no aluno b) promover autonomia do aluno	“[...] controle confere aos alunos a possibilidade de corrigir a execução das tarefas” ¹⁶ (DAVYDOV, 1999c, p. 129)
6) Avaliação	a) promover autocontrole no aluno b) promover autonomia do aluno	“[...] a avaliação permite determinar se um caminho geral de solução do problema é apropriado (e até que ponto) ou não” ¹⁷ (DAVYDOV, 1999c, p. 129-130)

Fonte: Ferreira (2015)

O pensamento teórico busca relações entre elementos em um sistema, bem como o papel e a gênese dessas relações (DAVYDOV, 1984, p. 20-21). Assim, esse tipo de pensamento vai além da percepção sensorial já que procura as relações internas e interconexões. A realidade percebida pelo pensamento empírico se manifesta nas características observáveis superficiais presentes no concreto, ao passo que a realidade apreendida pelo pensamento teórico está no abstrato (relação básica) que compõe a transformação, o desenvolvimento de coisas em sua manifestação concreta. O pensamento teórico objetiva capturar a dialética (transformação, interligação, unidade de opostos) constitutiva do mundo e superar a "absolutização do papel da comparação no pensamento"¹⁸ e sensualismo (DAVYDOV, 1984, p. 24).

¹³ “For a representation to become a model, it should reflect some general (fundamental) relations between the elements of the task to be solved”

¹⁴ “[...] transformation of the very model in order to study carefully the properties of the general relation already found”

¹⁵ “[...] definition of the system of relations found in the various specific tasks that are uniform to the learning task [...]”

¹⁶ “Control gives school children a possibility for correcting their execution of learning actions”

¹⁷ “[...] evaluation enables to determine if a general way of solving the given learning task is appropriate (and to what extent) or not”

¹⁸ “[...] absolutization of the role of comparison in thinking”.

O pensamento empírico é limitador por primeiramente enfatizar traços observáveis pelos sentidos e por isolar esses traços. Dessa forma, a causalidade se apresenta como uma explicação aceitável já que com elementos em isolamento, a identificação de uma correspondência direta entre causa e efeito se torna fácil. Assim, algo intrínseco desse elemento isolado abriga a causa do fenômeno (DAVYDOV, 2008). O pensamento teórico não busca causalidade e, sim, relações básicas e interconexão entre os elementos de um sistema (DAVYDOV, 2008).

O pensamento empírico se mostra compatível com um pensamento utilitarista em que a análise mais superficial e, portanto, mais fácil de fenômenos se mostra apropriada para a resolução de problemas. Já o pensamento teórico, por buscar entender o fenômeno na sua essência (gênese) e identificar as relações mutáveis entre os elementos de um sistema, se mostra mais adequado para a atividade científica e para o ensino de seu conhecimento nas escolas e para desenvolver a criatividade e a cognição. Entretanto, essas relações não são facilmente identificáveis, pois não são fixas, como um produto final; elas são captadas na própria dialética (movimento, transformação, desenvolvimento) do sistema que funciona com base nessas relações (DAVYDOV, 2008).

Em suma, o ensino desenvolvimental é realizado de modo explícito, com papel crucial do professor que não é um mero facilitador, mas sim um profissional com autoridade sobre o conteúdo (DERRY, 2013; KARPOV, 2003)¹⁹, um maestro cuja batuta é o elemento abstrato da disciplina/do conteúdo a ser ensinado. Com vários instrumentos – tarefas que materializam ações de aprendizagem –, ele coloca os alunos em situação de descoberta, pensamento dedutivo, análise, síntese, planejamento, autocontrole de ações. O resultado esperado é um indivíduo mais capaz de transformar suas condições de existência, portanto agente, devido ao pensamento teórico desenvolvido nessa atividade de aprendizagem. Essa forma de pensar lhe permite uma compreensão mais ampla do objeto em estudo, de suas relações e criatividade. Portanto, o ensino foca no desenvolvimento da pessoa e de coletividades e não simplesmente em transmissão passiva e de modo verbalista de conteúdos disciplinares que reforçam um pensamento empírico limitador e revela uma realidade compartimentalizada e desconexa.

Com Davydov, a pedagogia, a psicologia e a filosofia interagem proficuamente e vale lembrar que, para Vygotsky, ensinar-aprender (em relação dialética) objetiva o desenvolvimento e não uma aprendizagem tradicional e de um empirismo que não permite ao sujeito mudar sua existência (DAVYDOV, 1999b). Pela própria filiação filosófica dos dois autores, o pensamento teórico deveria ser privilegiado nas escolas, reduzindo diferenças sociais que elas reforçam. Engels (apud DAVYDOV, 1982) alerta que para a grande maioria das pessoas que realizam trabalhos físicos está reservada uma forma básica de pensar conectado ao imediatismo. Já para as profissões intelectualizadas, a escola enfatiza funções mentais como planejamento, programação, orientação. Historicamente, portanto, o pensamento teórico tem sido promovido a elites (DAVYDOV, 2008; RESNICK, 1987).

Faz-se importante ainda esclarecer que o ensino desenvolvimental não objetiva "resolver tarefas de aplicação ou encontrar exemplos diferentes para uma regra geral" (LOMPSCHER, 1984, p. 334) Conceitos, sistemas, conhecimento não vêm do nada. Muito pelo contrário; eles têm uma história, uma razão de ser materializadas no papel exercido na atividade da qual o conceito é parte. Por isso, acredito que uma questão fundamental a ser levantada usando essa perspectiva é: Qual é o papel do conceito em estudo? Por que foi criado? A qual necessidade ele atende?

Quadro 2: Formas de pensar empírica e teórica

Pensamento empírico	Pensamento teórico
Foco: descrição de aspectos captados pelos sentidos	Foco: busca de relações internas, básicas entre os elementos de um sistema
Produto, comportamento fossilizado Elementos/conceitos/fenômenos isolados	Busca da gênese dos fenômenos, conceitos Busca da função no sistema

¹⁹ Postura diversa do construtivismo que defende a construção do conhecimento pelo aluno e o professor se mostra mais como um facilitador desse processo (KARPOV, 2003).

Resultado: taxionomias, comparações Compreensão limitada	Resultado: relação básica (o abstrato) Compreensão holística do fenômeno
Uso: utilitarista	Uso: busca de autodeterminação (no sentido de Spinoza)
Explicação: causal Determinação intrínseca	Explicação: relações Relação, movimento, contradição
Lógica: formal	Lógica: dialética

Fonte: Ferreira (2015)

Na seção seguinte, descrevo minha experiência com a aplicação do ensino desenvolvimental para o ensino da escrita acadêmica em inglês.

3 BREVE SÍNTESE DA MINHA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Utilizei a pedagogia davydoviana para o ensino da escrita acadêmica em inglês na graduação (FERREIRA, 2005) e na pós-graduação (FERREIRA, 2011; 2015). Em ambos os casos, o programa do curso foi baseado em duas correntes: a visão processual do ensino da escrita (ZAMEL, 1982) e em gêneros textuais. Essa visão pressupõe a reescrita do texto em várias versões, correção de versões pelo colega e pelo instrutor para se obter uma versão final adequada do texto. Quanto aos gêneros textuais, com base em análise de necessidades dos alunos, três gêneros foram escolhidos para serem ensinados. Na graduação, foram escolhidos o anúncio (*announcement*), a carta de apresentação (*cover letter*) e a dissertação argumentativa (*argumentative text*) geralmente composta de cinco parágrafos. Na pós-graduação, os textos trabalhados foram a síntese de textos (*summary*), o artigo acadêmico empírico (*empirical research article*) e o resumo indicativo (*abstract*). Em ambos os cursos, o conceito ensinado foi língua e sua manifestação por meio do gênero textual. No curso de pós-graduação, o conceito de atividade de publicação também foi trabalhado.

Os dois cursos objetivaram promover aprendizagem que conduzisse ao desenvolvimento humano, neste caso, desenvolvimento do pensamento teórico. Assumiu-se que essa forma de pensar proporcionaria uma melhor compreensão do funcionamento da língua, que, por sua vez, levaria-os a escreverem adequadamente.

A segunda implementação buscou corrigir problemas da primeira. As dificuldades foram o uso de uma pergunta-problema que não refletia os interesses dos alunos, um extenso foco nas perguntas metacognitivas que incomodaram bastante os alunos e minha pouca experiência em delinear tarefas que levassem os alunos a usar os modelos em situações-problema.

Busquei no segundo curso criar uma pergunta-problema mais sintonizada com as necessidades dos alunos. Enquanto que no curso da graduação a pergunta explorada foi *We use language in a variety of situations and to achieve a wide range of goals. How do we use language to achieve these goals? How does the social situation affect our use of language?*, a pergunta-problema da pós-graduação abordava uma necessidade urgente desses alunos – a publicação internacional: *What kind of knowledge do I need to publish in English?*. A primeira pergunta focou mais no conceito em si do que em sua utilização para resolver problemas. Como consequência, os graduandos apresentaram dificuldades em entender a utilidade dessa forma de pensar para questões prementes da sua vida como, por exemplo, a escrita no ensino terciário.

No curso da pós-graduação, as perguntas metacognitivas foram limitadas para algumas tarefas que considerei mais importantes. Com isso, a carga de trabalho sobre os alunos diminuiu e a recepção do curso foi melhor. Na graduação, a carga de exercícios fora de sala de aula foi grande, gerando bastante desconforto para os alunos.

Na segunda implementação, criaram-se mais tarefas de resolução de problemas seguindo mais fielmente a pedagogia. Como será explicado posteriormente, esse é um grande desafio a ser vencido e, em especial, pelos professores de língua (FERREIRA, 2012a).

Os resultados das duas implementações se apresentam semelhantes apesar de ocorrerem em contextos diferentes – o curso da graduação ocorreu numa universidade dos Estados Unidos e o da pós-graduação em uma universidade pública brasileira. Primeiramente, a pedagogia desperta alguma forma de resistência do aluno (seja pelas perguntas metacognitivas, seja pela obrigatoriedade de confecção de modelos, seja pela forma mais indutiva de ensino). Em segundo lugar, os alunos que mais desenvolveram pensamento teórico foram os que se permitiram engajar no processo de ensino: faziam todos ou a grande maioria dos exercícios pedidos que realizavam as seis ações de aprendizagem da pedagogia, reescreviam seus textos para melhorá-los e se engajavam em desenhar os modelos pedidos. Além disso, o ensino com foco em gêneros textuais se mostrou bastante útil para a melhora dos textos dos graduandos. Entretanto, na pós-graduação, devido à complexidade do discurso acadêmico exigido, um trabalho mais extenso na microestrutura do texto (sentença e parágrafo) deveria ter sido empreendido. Esses textos foram analisados qualitativamente, ou seja, em termos da presença da estrutura esquemática de cada gênero e sua realização.

Em relação ao conceito de língua, os alunos tiveram dificuldade em concebê-lo de modo diverso do tradicionalmente ensinado: empírico e, portanto, descritivo e com foco nas regras gramaticais, discursivas e genéricas. Para os alunos, nos dois contextos, foi desafiador buscar a relação básica da língua, sua manifestação e pensar a língua como um instrumento a seu favor de ação no mundo e não como um conjunto de regras a serem obedecidas. No caso do conceito de atividade científica, por ser novo e desprovido dessa carga de um ensino tradicional, os alunos conseguiram mais facilmente desenvolver o pensamento teórico para entendê-lo.

Essas experiências muito contribuíram para meu desenvolvimento como professora e, em especial, nessa pedagogia, na medida em que desenvolvi uma visão mais teórica sobre a disciplina língua e o conceito gênero textual e fui capaz, com essa forma de pensar, de criar tarefas para desenvolvê-las nos alunos. Para mediar meu desenvolvimento, escrevi planos e notas de aula detalhados que me permitiram ter um maior controle da implementação das seis ações de aprendizagem.

4 DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Pelo exposto, pode-se notar que essa proposta nos impõe vários desafios de grande magnitude que se dividem em duas categorias: a do conhecimento de base e a da implementação desse conhecimento. Em relação ao primeiro tipo, o acesso a seus textos, cuja maioria estão ainda em russo, é difícil. Há algumas traduções em inglês e espanhol e nenhuma tradução em português afetando a divulgação desse autor entre acadêmicos e professores. Nesse sentido, os textos de Libâneo e Freitas (2013) e Libâneo (2004) contribuem enormemente para a divulgação e entendimento da complexidade da proposta de Davydov.

Sua filiação dialética representa um segundo e importante desafio nessa categoria. Entender essa tradição filosófica se faz fundamental para entender Vygotsky e também V. V. Davydov. Infelizmente, o ensino dessa forma de pensar não é comum no sistema educacional. Em todos os níveis escolares, o foco consiste em ensinar explicitamente mais conteúdos e menos formas de pensar. Esse pensar, que não deveria estar restrito a estudantes de filosofia, é fundamental para construir a base de um currículo ou curso baseado nessa perspectiva. Assim o pensar de modo dialético constituiu-se em um grande desafio para a formação de professores e, obviamente, para a operacionalização do Ensino Desenvolvimental.

Em relação às dificuldades do segundo tipo, a primeira refere-se ao contexto de implementação dessa pedagogia. Davydov (1990) sabiamente já defendia que a aplicação da pedagogia deveria ser curricular e não em cursos isolados. A minha experiência se baseia em casos isolados e em situação de pesquisa (FERREIRA, 2005; 2011; 2015), afetando os resultados obtidos. Primeiramente, os alunos são adultos e já inseridos em um ensino tradicional (MIZUKAMI, 1986) e com ênfase no pensamento empírico. E, em segundo lugar, o pensar teórico na minha disciplina – escrita – não foi exercitado ou promovido em outras disciplinas do curso de graduação ou de pós.

Associada a essa dificuldade, há a resistência dos alunos já bastante adaptados a esse ensino tradicional – seria o segundo desafio. Eles frequentemente entendem que o importante é o conteúdo a ser ministrado e não formas de pensar, que geralmente não constam em currículos ou programas de curso. Mais adiante eu detalho essa resistência.

O terceiro desafio repousa na execução das ações em si. Com base na minha experiência, as ações mais complexas de serem realizadas referem-se aos problemas (criação e resolução) e modelos (criação e modificação) (ver FERREIRA, 2012a). Os problemas me parecem particularmente difíceis para a disciplina língua já que o foco da área não é necessariamente resolver problemas, mas sim descrever a língua ou seu uso. Somado a isso, ensinar a partir de um problema implica conhecer de forma ampla o contexto social do qual o conceito faz parte ou pode vir a auxiliar na transformação desse contexto. Em outras palavras, enquanto no ensino tradicional (MIZUKAMI, 1986) é comum o ensino de conceitos desvinculados de qualquer processo histórico ou social, e por meio do verbalismo vazio (VYGOTSKY, 1987), no ensino desenvolvimental isso não é possível devido aos seus pressupostos já explicados.

A confecção de modelos e sua utilização, pelo professor, para orientar seu ensino e, pelo aluno, para orientar seu desenvolvimento-aprendizagem dependem de uma visão dialética sobre a disciplina que não é aprendida nos cursos de graduação ou de formação de professores. Consciente desse desafio, autores que utilizam essa abordagem alertam que uma equipe multidisciplinar deve elaborar esses modelos (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005). Para essa ação não há livros didáticos prontos, manuais ou receitas a serem seguidas. O modelo representa simultaneamente a mediação para o desenvolvimento do pensar dialético e o produto dessa atividade. É preciso um modelo para o professor mediar seu ensino e ao mesmo tempo ele pode ser o resultado da própria atividade de ensinar. Devido ao dinamismo da atividade, espera-se que o modelo inicial seja transformado pela atividade de ensino, convertendo-se em outro ao final do processo.

As ações de modificação de modelos e aplicação dos mesmos para resolver problemas exigem do professor criar atividades em que os alunos percebam a necessidade dessa modificação enquanto resolvem os problemas propostos. Novamente, não é possível entregar ao aluno o conhecimento pronto, na forma de explicações verbais, mas sim promover uma atividade de aprendizagem que conduza o aluno a resgatar o processo de formação desse conhecimento, sua gênese. Para Vygotsky e toda a tradição dialética na qual ele repousa (DERRY, 2013; CHAIKLIN, 2012), o conhecimento da gênese do conceito é fundamental para maior compreensão desse conceito e sua consequente utilização no mundo em situações práticas e que visem à transformação de condições materiais de existência.

As ações de monitoramento e avaliação são de caráter metacognitivo, pouco utilizadas no ensino tradicional e, por isso, causam estranheza ao aluno. Na minha experiência para o ensino da escrita acadêmica para graduandos (FERREIRA, 2005), os alunos consideraram essas ações como desnecessárias e repetitivas por serem incomuns no sistema educacional vigente. No curso de escrita acadêmica para pós-graduandos (FERREIRA, 2015), um aluno não gostava de desenhar os modelos por não ser compatível com seu estilo de aprendizagem.

O quarto desafio, como decorrência disso, refere-se à formação de professores nessa perspectiva que se mostra bastante desafiadora, pois não somente é preciso o domínio do conteúdo, mas também o seu conhecimento sob a ótica dialética (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005). Não é possível promover pensamento teórico se o professor não o possui para minimamente resolver problemas na sua disciplina ou com conceitos da sua disciplina. A abordagem exige também uma postura pró-ativa para elaborar material didático já que não é comum haver livros-didáticos prontos nessa perspectiva. A abordagem em si é antimercadológica. Isso significa que a adoção de livros-didáticos que ensinam, por meio do conteúdo compartimentalizado e de maneira pronta, não constitui uma prática comum, bem como o preparar das aulas sem alguma antecedência.

O quinto desafio refere-se a sua postura não tradicional em relação ao ensino (de oposição à transmissão de conteúdo pronto e de forma verbalista) em que o aluno realiza atividades criadas geralmente pelo professor (e não pelos livros didáticos) e que visa ao desenvolvimento de pensamento teórico, motivos e autocontrole. Nessas condições, tempo e preparo antecipados se fazem cruciais. Pelos textos a que tive acesso, Davydov não aborda essas questões, que representam desafios para a educação brasileira de forma geral. Ela vai de encontro a uma concepção neoliberal de educação que privilegia a aprendizagem de competências mínimas desejáveis pelo mercado de trabalho e em que o desenvolvimento humano não consta como objetivo (LIBÂNEO, 2012). No caso específico do ensino de inglês, a proposta de Davydov bate de frente com a forte indústria do ensino de inglês que domina a prática de seu ensino (PENNYCOOK, 1994). Vale ressaltar que o neoliberalismo não promove um ambiente propício para a transformação

e, como resultado, teorias biologizantes estão mais em voga (STETSENKO, 2008). Acrescentaria que o pensar de modo empírico também se torna mais adequado a uma visão utilitarista de educação (DAVYDOV, 2008).

O grande comprometimento com a transformação representa o sexto desafio. Ela está na base da visão davydoviana de atividade (DAVYDOV, 1999a). Transformar requer tempo e, portanto, não ocorre em experiências de curto prazo, em intervenções pontuais fruto de iniciativas isoladas de pós-graduandos ou pesquisadores. Ela deve estar presente na concepção mesma do currículo e da política educacional qual ocorreu nas décadas de 50 a 80 na então URSS, institucionalizando a atividade de aprendizagem e seu objetivo. Diante desse quadro, os atuais desafios para quem usa a teoria histórico-cultural em suas pesquisas e na prática são as seguintes:

- 1) Como desenvolver motivos para a transformação na sociedade sendo que o ambiente imperante (instituições, governos, políticas públicas, ementas curriculares) não objetiva isso?
- 2) Como promover a transformação num contexto antitransformador e numa visão dialética entre o individual e o social?

Diante dessas questões bastante árduas de serem respondidas, exponho a seguir como enfrentei alguns desses desafios com base na experiência descrita acima.

5 O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS

Diante desses grandes desafios, eu delineei algumas ações para tentar superá-los nos cursos que já ministrei usando o ensino desenvolvimental. Tenho utilizado essa abordagem para o ensino da escrita acadêmica em inglês (FERREIRA, 2005; 2015) e orientado pesquisas com a aplicação dessa abordagem para o ensino da escrita em outros contextos (SANTOS, 2011; MARTINELLI, 2012). Nesse artigo, reporto como enfrentei os desafios baseada somente em minha experiência.

Em relação aos modelos, eu busquei confeccionar várias versões, começando com relações concretas e buscando paulatinamente uma abstração (generalização) mais dialética. Nota-se que não somente a busca por relações básicas é fundamental como também a escolha de uma disposição gráfica adequada que ilustre essas relações.

A minha experiência com o ensino desenvolvimental mostra que não é preciso um modelo pronto que reflita inteiramente a relação básica, mas sim que isso pode ser atingido com base numa versão preliminar, na medida em que se ensina. No Anexo A, a versão 1 do modelo sobre o conceito *gênero textual* ilustra a tentativa de se visualizar a definição do termo por meio do uso de palavras-chave (nome, estruturas linguísticas, atividade social, movimentos, objetivo, comunidade, audiência) e relacionadas de modo aleatório por setas. O uso de um diagrama retirado do programa *word* da *Microsoft* foi uma tentativa de dar conta da visualização, o que se mostrou ineficaz naquele momento.

Na segunda versão, nota-se um aperfeiçoamento do modelo em que alguns termos foram mantidos (atividade social, estruturas linguísticas, objetivos, movimentos), mas em uma disposição gráfica mais elucidativa.

A versão final, utilizada no curso da pós-graduação, foi modificada somente na disposição gráfica. Deve-se esclarecer que a concepção de gênero textual que funda esse modelo é de Swales (1990)²⁰.

Na versão inicial da modelagem do conceito de atividade social, a relação entre língua e contexto (aqui definido como atividade social) é pouco clara. Na versão final, que elaborei, após ter dado o curso para a pós-graduação²¹, observa-se que a relação entre o

²⁰ Esse autor define gênero textual como “[...] uma classe de eventos comunicativos cujos objetivos são reconhecidos [e] compartilhados pelos membros de uma comunidade discursiva. Esse objetivo compartilhado é a base do gênero textual” (p. 58).

²¹ Isso revela o desenvolvimento do professor. Após dar o curso, as relações ficam mais claras e o aperfeiçoamento do modelo usado na instrução se faz inevitável.

funcionamento básico da língua ((regra ↔ criatividade) ↔ contexto social) e gênero textual e atividade social fica mais clara, pois a atividade científica é modelada nas suas relações básicas a partir de Engstrom (1987) e o modelo de gênero textual é inserido como manifestação do princípio básico de funcionamento da língua.

Em suma, pode-se observar que a relação básica trata do funcionamento da língua: língua (regras ↔ criatividade) ↔ atividade social. A partir dessa relação básica, eu desenvolvi a relação dialética, expressa pelas setas bidirecionais, entre regras e criatividade no conceito de gênero textual e adotei a concepção de Engstrom (1987) de atividade para entender a atividade social na qual a língua se realiza e modifica. Isso foi sendo ilustrado aos alunos por meio dos gêneros textuais ensinados: síntese de textos, artigo acadêmico e resumo.

Deve-se ressaltar que o modelo medeia a relação do professor com o seu próprio desenvolvimento do pensar dialético. Nas duas vezes em que elaborei cursos com base nessa perspectiva, eu, como professora, fui a primeira a me desenvolver: no pensamento teórico sobre os conceitos de língua e gênero textual, na capacidade de criar material didático com um fim de desenvolvimento e aprendizagem claros e não simplesmente com o propósito de reproduzir objetivos de livros didáticos. Também desenvolvi no controle de ações como pesquisadora e como professora e na relação dialética que envolve ambos os papéis nesse tipo de pesquisa e do entendimento dialético da relação entre aprendizagem e desenvolvimento na atividade de aprendizagem, não somente dos alunos, mas primeiramente meu como professora.

Em relação à identificação e elaboração de problemas, é preciso buscar entender a realidade do aluno, suas necessidades e a relação disso com a sociedade. Isso nos obriga a pensar mais profundamente na relação teoria e prática e numa visão de ação transformadora do mundo, desprovido de pragmatismo: o conteúdo ensinado é útil para quê aos alunos? De que forma esse conteúdo ou determinado conceito pode ser utilizado para melhorar as condições de vida dos alunos? Dessa forma, o ensino desenvolvimental obriga o professor a pensar na relação teoria e prática na sua disciplina.

Para o curso de escrita acadêmica a pós-graduandos, a confecção da pergunta-problema seguiu os seguintes critérios: a) revelar a necessidade social do conceito a ser ensinado (nesse caso o gênero textual e de seus exemplares como resumo e artigo acadêmico, que foram ensinados no curso), b) apresentar um caráter geral para revelar o modelo, c) apresentar relações que podem ser ilustradas em situações específicas concretas. No caso, essas situações eram gêneros textuais a serem ensinados, conforme citados acima.

Para entender o contexto social dos alunos da pós-graduação, um questionário foi elaborado e aplicado antes da confecção do curso. Ele objetivou investigar o papel do inglês e do português na pós-graduação, as práticas de leitura e escrita utilizadas no instituto em questão e as exigências institucionais de publicação em inglês. O fato da professora-pesquisadora atuar também na pós-graduação auxiliou muito, pois, apesar das especificidades de cada área, as exigências da universidade e do CNPq e da Capes são semelhantes. Portanto, eu possuía amplo conhecimento do universo da pós-graduação. Diante dessas informações, elaborei a seguinte pergunta: O que os alunos de pós-graduação do instituto x (onde ofertei o curso) precisam? A resposta foi: publicar em inglês. Daí surgiu a pergunta problema: De que tipo de conhecimento os alunos precisam para escrever e publicar em inglês? A resposta a essa pergunta me gerou os conceitos a serem enfocados para trabalhar o conceito maior de gênero textual e atividade social: conhecimento gramatical, de gênero textual, da atividade de publicação internacional, de aspectos geopolíticos envolvidos nessa atividade, de diferenças culturais entre a escrita em Português e em Inglês²².

Diferentemente, na graduação, o meu pouco conhecimento do contexto dos alunos no ensino-terciário nos Estados Unidos e meu extenso foco em elaborar um modelo que ilustrasse o funcionamento da língua me impediram de atentar para a utilidade desse modelo para resolver questões da vida prática. Como consequência, os alunos apresentaram dificuldades em perceber a utilidade do desenvolvimento do pensamento teórico para sua vida.

²² Obviamente, poder-se-ia dar um curso com uma abordagem não davydoviana a partir dessas perguntas. A distinção repousa, porém, na operacionalização. Todas as ações pedagógicas visavam desenvolver não somente a escrita – objetivo imediato e instrumental – como também o pensamento teórico – objetivo raro de se encontrar na educação.

Quanto às fases de controle e avaliação, em ambos os cursos, utilizei os instrumentos notas de aula e de planos detalhados de aula para obter meu controle sobre as ações e minha avaliação do processo. No primeiro, descrevia logo após as aulas minhas impressões sobre a mesma. Isso me permitiu manter um registro do que ocorreu nas aulas e estar consciente de minhas escolhas como professora e como pesquisadora.

Os planos de aulas dos cursos continham as seguintes partes: trabalho recente, objetivos, organização da aula, justificativa das ações tomadas, detalhamento das ações das aulas, tarefas de casa, avaliação, material necessário para a aula. Esse modelo foi por mim utilizado em Ferreira (2005) e se mostrou útil para o meu entendimento das ações pedagógicas e de seu consequente controle. A justificativa consiste na explicação das ações pedagógicas a serem realizadas na aula, com base em teorias ou não; a apresentação se refere a todas as ações da aula. Assim, o plano aumentou minha consciência sobre o porquê de cada ato e qual o objetivo almejado com ele.

Uma limitação dos cursos foi a não alteração da ementa inicial diante da identificação de certas dificuldades dos alunos. A proposta focou no gênero textual e não no nível linguístico do texto ou da sentença limitando a ação do curso sobre transformações básicas da sentença em sala de aula. Essa dificuldade foi trabalhada nos encontros individuais para discutir o texto e no meu *feedback* às versões dos textos. Entretanto, isso não se revelou suficiente conforme análise em Ferreira (2015). A minha decisão consciente como pesquisadora foi por não alterar o cronograma do curso – já apertado com o ensino de três gêneros textuais – mesmo sabendo que isso seria possível pela própria pedagogia. Ou seja, a opção foi pela pesquisa e não pela revisão do conteúdo a ser ensinado. De certa forma, apesar de estar usando uma abordagem não tradicional, minha escolha foi tradicional. Da mesma forma que uma escola possui sua programação, geralmente apertada, não permitindo inserções de atividades não previstas no programa do curso, eu também não inseri mais explicações ou trabalho de reelaboração de frases ou textos para lidar mais extensivamente com as dificuldades dos alunos devido a minha própria agenda de pesquisa.

Uma modificação que poderia ter sido feita nos cursos seria a inserção de exercícios de reescrita dos textos dos alunos em alguns aspectos como adequação à audiência, realização de passos do modelo CARS de Swales (2004), paráfrase e colocar conexão com a relação básica do funcionamento da língua (o abstrato).

As minhas notas de aula não apresentaram referências às dificuldades de escrita dos alunos pelo fato de que as aulas consistiam em implementar as ações da proposta com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico e este, por sua vez, auxiliar o aluno a escrever melhor. O trabalho com as dificuldades linguísticas dos alunos ocorreu em momentos fora da aula (encontros individuais, comentários, correções nos textos dos alunos). Faltou estabelecer a relação dialética entre o modelo e as dificuldades dos alunos de modo mais claro tanto para mim quanto para eles no curso.

Em relação ao monitoramento e avaliação dos alunos, perguntas foram feitas em vários momentos do curso. O desafio a ser enfrentado aqui é a resistência dos alunos em responder a tais perguntas. Eu enfrentei essa resistência pelos seguintes meios: a) fazer essas perguntas em exercícios/momentos do curso realmente relevantes para não cansar o aluno, b) permitir o uso da língua materna para respostas, c) explicar ao aluno o porquê dessas perguntas.

Ainda sobre a resistência dos alunos, faz-se fundamental elaborar com eles uma pergunta relevante para seu contexto e necessidades e tarefas de resolução de problemas, que objetivam mostrar que o pensamento teórico é necessário para uma apreensão mais profunda da realidade. A simples tentativa de convencê-los da importância das ações de aprendizagem da pedagogia não é suficiente.

Em suma, dois aspectos cruciais a serem considerados por quem deseja utilizar a pedagogia de Dayvdov são: a) a pergunta-problema que deve refletir a(s) necessidade(s) dos alunos, b) o conceito a ser ensinado que deve ter uma função nesse contexto e promover a transformação, c) o abraçar a dialética entre a teoria (proposta pedagógica e seus preceitos) e a prática (a sua implementação na sala de aula) que deve informar as escolhas do instrutor a todo momento na sala de aula.

6 IMPORTÂNCIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL NA ATUALIDADE

Apesar dos vários desafios que emergem das características da abordagem, o ensino desenvolvimental apresenta grande relevância para a educação e a área de ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente.

A teoria de Vygotsky tem sido vista como uma alternativa para os grandes desafios educacionais da atualidade, que advém da adoção dessa concepção neoliberal de educação (LIBÂNEO, 2012; STETSENKO, 2008). Por seu caráter intrinsecamente transformador, essa teoria se apresenta bastante atual e apropriada para repensar uma educação cada vez mais antidesenvolvimental. Entretanto, os desafios acima listados precisam ser enfrentados e busquei aqui ilustrar como isso é possível.

A grande contribuição do pensamento vygotskiano/teoria histórico-cultural está na sua filiação dialética. Ela se faz necessária não somente para entender Vygotsky como também para agir no mundo de forma transformadora. Davydov utilizou a dialética para fundamentalmente reformular o ensino de várias disciplinas escolares e promover simultaneamente essa forma de pensar ofertando uma contribuição inegável e inovadora para a educação. Chaiklin (2012) usa também o pensamento teórico para analisar atividades, definindo o tão empregado termo prática social de forma dialética. Com isso ele propõe a despragmatização e desinstrumentalização do conceito de atividade, expresso na conceituação de Engstrom (1987).

A globalização e as constantes mudanças do mundo exigem do ser humano uma postura ativa, transformadora e de autorregulação (STETSENKO, 2008) e simultaneamente o desenvolvimento de habilidades complexas (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005; FRIEDMAN, 2005). Mas como Libâneo (2012) nos alerta: a escola do pobre é diferente da escola do rico. O foco no desenvolvimento de formas de pensar mais do que em conteúdos entregues de forma compartimentalizada faz-se necessário na sociedade atual (LIBÂNEO, 2004). A proposta vygotskiana defende que se elimine essa diferença (a verdadeira educação inclusiva) em que habilidades exigidas pela sociedade - capacidade de gerenciamento de grande volume de informações, criatividade, adaptabilidade a um mundo em constante mudança, solução de problemas, coleta e análise de informação, estabelecimento de ações para resolver problemas (FRIEDMAN, 2005) - sejam desenvolvidas por todos²³. Em outras palavras, o mundo atual exige pessoas com um perfil de adaptação, de empreendedorismo e de análise de informação, em que 'receitas prontas' não possuem mais lugar. Tais habilidades podem ser conferidas pelo pensamento teórico. Por isso propostas de ensino baseadas em tais habilidades devem ser investigadas para que haja condições de se promover isso de modo mais sistematizado.

O pensamento teórico se apresenta como o caminho para a apropriação de conceitos científicos (VYGOTSKY, 1987), e concretizado por Davydov. Esses conceitos e essa forma de pensar levam à liberdade, à autodeterminação (DERRY, 2013). Na lógica dialética, o pensar empírico, tão enfatizado pelas escolas, é enganador, pois não revela essas relações (DAVYDOV, 1984). Como consequência, entendem-se menos os objetos, as situações, os problemas e, assim, menos condições temos de modificá-los. Esse entendimento mais limitado se relaciona diretamente com um debate sempre atual na academia: a relação entre a teoria e a prática²⁴.

O sujeito 'produzido' pela atividade de aprendizagem tal como concebida por Davydov é um sujeito autodeterminado, capaz de alterar suas condições de existência. O grande desafio para os que adotam a perspectiva histórico-cultural atualmente é transformar esse desejo (de uma escola inclusiva e transformadora) em necessidade social (DAVYDOV, 1999c). Esse desejo compartilhado por vários pesquisadores e membros da comunidade escolar não se traduz em necessidades de uma sociedade e, portanto, não se tem atividade que possa se institucionalizar como prática (CHAIKLIN, 2012). Podemos ter atividades isoladas como pesquisas pontuais, projetos de pesquisa, porém desprovidos do apoio institucional e governamental mais amplo. A luz do fim do túnel se encontra na mediação do comportamento humano. Sobretudo por meio da mediação psicológica, o ser humano controla seus processos

²³ Essas habilidades são facilmente associadas a valores neoliberais, entretanto podem ser também desenvolvidas por uma pedagogia transformadora como a descrita aqui com foco no desenvolvimento humano. Neste caso, o objetivo não é exercitar, adquirir uma habilidade exigida pelo mercado para melhorar o desempenho de indivíduos em uma atividade laboral que visa ao lucro, mas, ao contrário, desenvolver pessoas conscientes de suas habilidades, da gênese das mesmas e do porquê de sua importância na sociedade atual.

²⁴ cf. Farnsworth e Solomon (2013) que buscam lidar com essa questão a partir de diferentes perspectivas numa reação a uma educação neoliberal imperante.

mentais, ao invés de responder automaticamente a estímulos do ambiente (VYGOTSKY, 1997). Essa ação mediada no mundo reflete no próprio ser, modificando-o. Como Derry (2013) esclarece: “o comportamento é movido não por um poder metafísico inato – o desejo de Descartes –, mas pela interação reflexiva no mundo” (cap 5 edição Kindle).

O ensino desenvolvimental também se apresenta relevante para a área de ensino-aprendizagem de línguas na medida em que adota uma postura dialética para o objeto de estudo língua(gem). Considerando que Vygotsky coloca a mediação semiótica como fundante da constituição da cognição humana e do controle de suas ações no mundo (sujeito autodeterminado) e como acesso à liberdade (DERRY, 2013), a disciplina língua (gem) torna-se ainda mais relevante no currículo escolar. Geralmente, o ensino ocorre por motivos pragmáticos (cidadania, leitura crítica²⁵, escrita de gêneros pedidos pela sociedade, comunicação); entretanto, o seu conhecimento por meio do pensamento teórico capacita ainda mais o ser humano para a autodeterminação.

Mais especificamente sobre o ensino da escrita acadêmica, a abordagem pedagógica de Davydov muito tem a contribuir. Uma visão com base no pensamento teórico do funcionamento da língua e, conseqüentemente, do gênero textual, permite ao aluno concebê-la como instrumento de desenvolvimento, ao invés da aprendizagem vazia (memorização de regras linguísticas desprovidas de um contexto histórico-social (FERREIRA, 2012b), o que lhe permite sair do empirismo dominante nessa área (FERREIRA, 2015). De posse dessa visão, o uso dos gêneros textuais na escrita acadêmica é ressignificado já que o aluno passa a entender as motivações das mudanças dos gêneros, das suas características linguístico-discursivas e da criação de novos na esfera acadêmica (o modelo final combinando todos os modelos expostos no Anexo A pode auxiliá-lo nisso). Diferentemente, numa visão empirista de gêneros textuais, a ênfase recai em extensas descrições calcadas em várias escolas (australiana, swaliana, suíça, por exemplo) de diferentes aspectos (convenções linguísticas adotadas pelas comunidades discursivas, aspectos gramaticais sem consideração sobre a gênese das características encontradas ou sua explicação a partir de uma relação básica). Num mundo em constante mudança, precisamos de usuários da língua (materna ou estrangeira) conscientes do porquê das regras (gramaticais, genéricas, discursivas), de sua origem, das suas finalidades para que possa usá-la efetivamente para ação e transformação no mundo ao invés de ser dominado por elas (FERREIRA, 2015).

Além disso, a análise da atividade científica e, por extensão, a da publicação capacita os alunos a serem mais críticos com a exigência do publicar ou perecer que recai sobre toda a comunidade científica e com as implicações do produtivismo imperante para a própria qualidade da ciência²⁶.

7 CONCLUSÃO

Neste artigo, objetivei resgatar a relevância de V. V. Davydov e sua pedagogia denominada de ensino desenvolvimental pouco conhecida nas áreas da educação e linguística aplicada. Essa proposta, baseada nos pressupostos de Vygotsky e da teoria da atividade e de filiação dialética, traz-nos inúmeros desafios para sua implementação de modo sistemático e no nível curricular. Busquei ilustrar, no entanto, como é possível superar esses desafios baseada na minha própria experiência na utilização dessa pedagogia para o ensino da escrita acadêmica em inglês. O desafio maior que essa pedagogia nos impõe refere-se ao nosso conceito de educação e do que almejamos com ela: mera aprendizagem ou uma aprendizagem que leve ao desenvolvimento, à transformação do ser humano. Davydov nos oferece um caminho difícil, mas concreto para isso.

O ensino desenvolvimental contribui para os estudos sobre a escrita acadêmica, o letramento de forma geral e o ensino promovido pela escola regular. O pensamento teórico amplia o entendimento sobre língua e gênero textual - conceitos mediadores fundamentais da escrita. Essa forma de pensar também nos auxilia a entender os vários elementos do uso da linguagem escrita - o contexto em seus diferentes níveis (prática social, atividade ou o diálogo entre indivíduos), o conhecimento e sua produção, o ensino-aprendizagem, a língua(gem) e seu funcionamento - sem os quais a comunicação por meio da escrita não é possível. Aqui

²⁵ Cidadania e leitura crítica são objetivos louváveis e frequentes de documentos curriculares. Entretanto, o modo como podem ser abordados pode implicar uma simplificação que pouco altera a capacidade do ser humano de transformar realidades.

²⁶ Ver análise mais detalhada em Ferreira (2015).

está a contribuição original do pensamento vygotskiano para a escrita, em especial acadêmica: o resgate de uma visão dialética e as possibilidades investigativas e de construção de uma relação dialética entre indivíduo e contexto, entre língua (sistemas semióticos) e atividade – ainda dicotimizados pelos neo/pós-vygotskianos – entre teoria e prática que levem à transformação de realidades.

REFERÊNCIAS

AIDAROVA, L. **Child development and education**. Moscow: Progress Publishers, 1982.

ACTON, H. B.. Dialectical materialism. In: EDWARDS, P. (Org.). **The encyclopedia of philosophy**. New York: The Macmillan Co and the Free Press, 1967. p. 389-397.

BAKHURST, D. **Consciousness and revolution in Soviet philosophy: from the Bolsheviks to Evald Ilyenkov**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

CHAIKLIN, S. Dialectics, politics and contemporary cultural-historical research, exemplified through Marx and Vygotsky. **Vygotsky and sociology**. London: Routledge p. 24-43, 2012.

DAVYDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. A concept of educational activity for school children. **Soviet Psychology**, v. 21, n.2, p. 50-76, 1983.

DAVYDOV, V. V. Substantial generalization and the dialectical-materialistic theory of thinking. In: HEDEGAARD, M.; HAKKARAINEN, P.; ENGSTROM, Y. (Org.). **Learning and teaching on a scientific basis**. Aarhus, Denmark: Aarhus Universitet Press, 1984. p. 11-32.

_____. The concept of theoretical generalization and problems of educational psychology. **Studies in Soviet Thought**, Chestnut Hill, MA, v. 36. p. 169-202, 1988a.

_____. **Types of generalization in instruction: logical and psychological problems in the structuring of school curricula**. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1990.

_____. The influence of L.S. Vygotsky on education theory, research, and practice. **Educational Researcher**, v. 24, n. 3, p. 12-21, 1995.

_____. The content and unsolved problems of activity theory. In: ENGSTROM, Y. (Ed.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999a. p. 39-52.

_____. A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M; JENSEN, U. J (Ed.). **Activity theory and social practice**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999b. p. 39-50.

_____. What is real learning activity? In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Ed.). **Learning activity and development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999c. p. 123-138.

_____. **Problems of developmental instruction: a theoretical and experimental psychological study**. Nova Science Publishers, Incorporated, 2008.

DERRY, J. **Vygotsky: philosophy and education**. Oxford: John Wiley & Sons, 2013.

ENGSTROM, Y. **Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research.** Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

FERREIRA, M.M. **A concept-based approach to writing instruction: from the abstract concept to the concrete performance.** 2005. 420f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – College of Liberal Arts, Penn State University, EUA, 2005.

_____. Uma aplicação da abordagem pedagógica 'Movimento do Abstrato para o Concreto' para o ensino de gênero textual. **Revista Solta a Voz**, Goiânia, v. 20, p. 115-130, 2009.

_____. Desafios e Implicações de um Ensino com Foco no Desenvolvimento: a pedagogia de V.V. Davydov. In: LIBÂNEO, J. C. et al. (Org.). **Concepções e práticas de Ensino num mundo em mudança.** Goiânia: Editora da PUC-GO, 2011. p. 17-30.

_____. Os desafios do ensino desenvolvimental para a formação de professores e para a mudança de crenças. **Educação em Foco**, número especial, p. 23-37. 2012a.

_____. Contribuições da teoria sócio-histórico-cultural e da atividade para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais.** Campinas: Pontes, 2012a. p. 61-108.

FRIEDMAN, T. **The world is flat: A brief history of the globalized world in the 21st century.** London: Allen Lane, 2005.

GIEST, H.; LOMPSCHER, J. Formation of learning activity and theoretical thinking in science teaching. In: KOZULIM, A. et al. (Org.). **Vygotsky's educational theory in cultural context.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 267-288.

HEDEGAARD, M. **Learning and child development: a cultural-historical study.** Aarhus: Aarhus University Press, 2002.

HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Ed.). **Learning activity and development.** Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. **Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach.** Aarhus: Aarhus University Press, 2005.

ILYENKOV, E. V. **The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's capital.** Moscow: Progress, 1982.

KARPOV, Y. V. Vygotsky's doctrine of scientific concepts: its role for contemporary education. In: KOZULIM, A. et al. (Ed.). **Vygotsky's educational theory in cultural context.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 65-82.

KOZULIN, A. The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. **American Psychologist**, v. 41, n. 3, p. 264- 274, 1986.

_____. **Vygotsky's psychology: a biography of ideas.** Exeter: Harvester Wheatsheaf, 1990.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness and personality.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc, 1978.

_____. **Problems of the development of the mind.** Moscow: Progress, 1981.

LEVITIN, K. **One is not born a personality.** Moscow: Progress, 1982.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n.1, p. 5-24, 2004.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.

LOMPSCHER, J. Problems and results of experimental research on the formation of theoretical thinking through instruction. In: HEDEGAARD, M.; HAKKARAINEN, P.; ENGSTROM, Y. (Org.). **Learning and teaching on a scientific basis**. Aarhus: Aarhus Universitet, 1984. p. 293-357.

_____. Activity formation as an alternative strategy of instruction. In: ENGSTROM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMAKI, R. L. (Org.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999a. p. 264-281.

_____. Learning activity and its formation. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Org.). **Learning activity and development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999b. p. 139-166.

MARKOVA, A. K. **The teaching and mastery of language**. White Plains: M. E. Sharpe Inc, 1979.

MARTINELLI, L.de M. F. **Escrita em língua estrangeira no fundamental 1: rumo à consciência persuasiva**. 2014.165f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, FFLCH, USP, 2014.

MIRONENKO, I. A. Concerning interpretations of activity theory. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 47, n. 3, p. 376-393, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

NEGUERUELA, Eduardo. **A sociocultural approach to the teaching and learning of second languages: systemic-theoretical instruction and L2 development**. 2003.456f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – College of Liberal Arts, The Pennsylvania State University, PA, EUA, 2003.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international Language**. London: Routledge. 1994.

RESNICK, L.B. **Education and learning to think**. Washington: National Academy Press, 1987.

SANTOS, C. L.de O. **O ensino da escrita em inglês com foco no desenvolvimento: uma análise das concepções de língua e escrita dos alunos**. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, FFLCH, USP, 2012.

STETSENKO, A. From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. **Cultural Studies of Science Education**, v. 3, n. 2, p. 471-491, 2008.

SWALES, J. M. **Genre analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Research genres**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology** (vol. 1). New York: Plenum, 1987.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WILLIAMS, L.; ABRAHAM, L. B.; NEGUERUELA-AZAROLA, E. Using concept-based instruction in the L2 classroom: Perspectives from current and future language teachers. **Language Teaching Research**, v.0, n. 0, p.1-19, 2013.

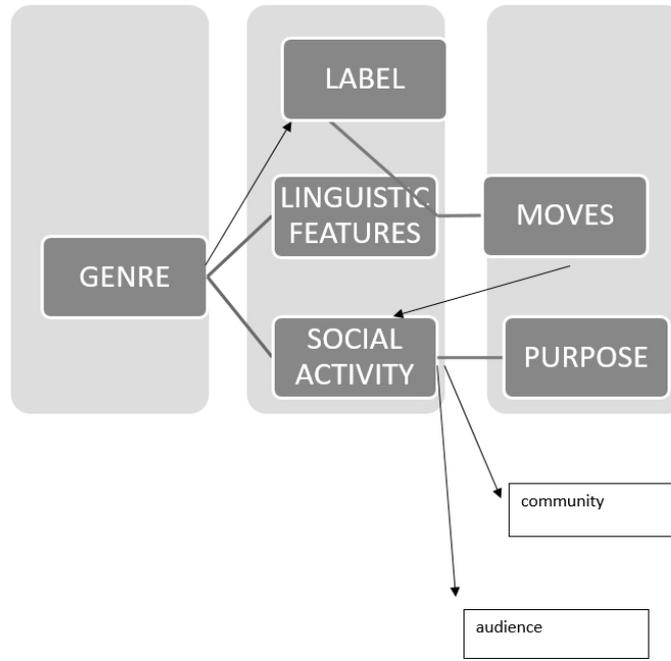
ZAMEL, V. Writing: the process of discovering meaning. **Tesol Quaterly**, v. 16, p. 67-76, 1982.

Recebido em 29/08/2016. Aceito em 14/11/2016.

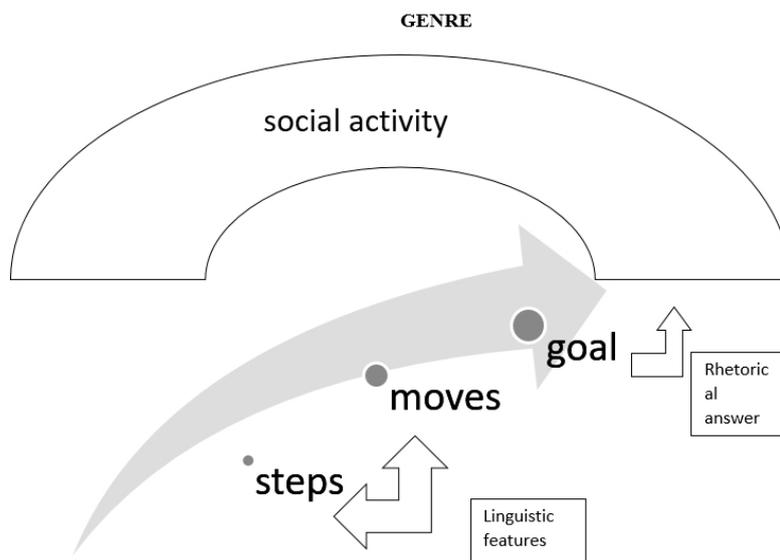
ANEXO A: ELABORAÇÃO DOS MODELOS CELULARES

1) Do conceito de gênero textual

Versão 1

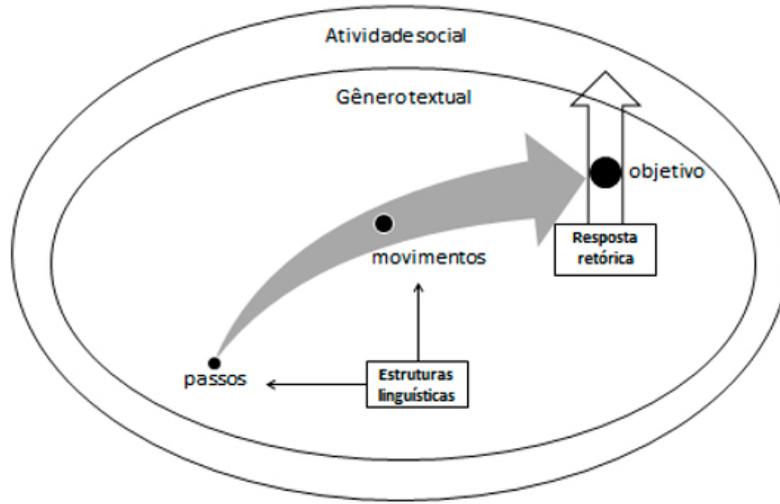


Versão 2



Letter to the editor,
Cover letter
Somehow summaries

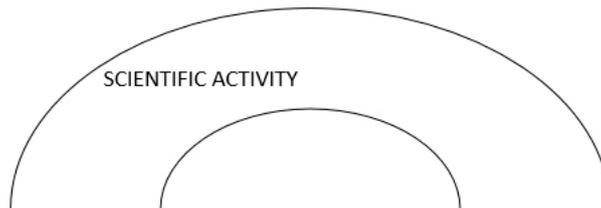
Versão Final



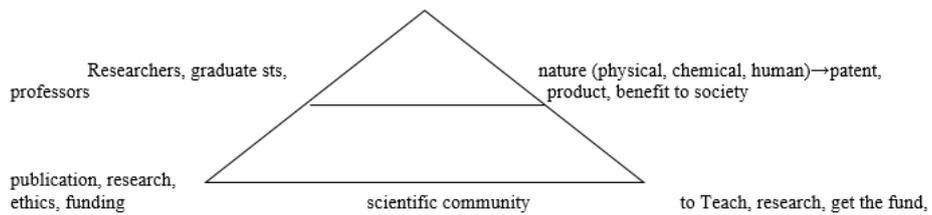
2) Da atividade social

Versão 1

RESEARCH ARTICLE



(genre) Research Article



Versão final com a combinação de todos os modelos

