



Revista de Educação PUC-Campinas
ISSN: 1519-3993
ISSN: 2318-0870
PUC-Campinas

Pinto, Gláucia Uliana
Elaboração de conceitos, processos de significação e funções psicológicas superiores
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 22, núm. 1, 2017, Janeiro-Abril, pp. 37-50
PUC-Campinas

DOI: 10.24220/P1519-3993-2017220100003

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061644003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Elaboração de conceitos, processos de significação e funções psicológicas superiores

The development of concepts, meaning-making processes, and higher psychological functions

Glaucia Uliana Pinto¹

Resumo

Compreendendo a linguagem como constitutiva do desenvolvimento das funções psicológicas superiores pela produção de sentidos, com base nos escritos de Bakhtin e Vigotski, o objetivo do texto é tecer argumentos que reforcem a concepção de que os sujeitos se constituem/desenvolvem nas interações verbais pela apropriação progressiva de significados que eles mesmos produzem, destacando principalmente o papel da instrução escolar nesses processos. Para tal, situações de uma pesquisa de pós-doutoramento são trazidas para o texto pelo trabalho da pesquisadora com um aluno do quinto ano do ensino fundamental que não lê, não escreve e apresenta problemas na articulação da fala. O trabalho foi desenvolvido no contraturno do horário das aulas, em uma escola de período integral. O foco das análises, ancoradas na abordagem microgenética, discute como o aluno, ao se apropriar dos conhecimentos escolares compartilhados com ele pela pesquisadora, elabora conceitos e apropria-se do conhecimento que deve ser oferecido na escola, via instrução escolar, como prática deliberada de ensino do conhecimento sistematizado intermediado pelos conceitos científicos. O trabalho evidenciou que os objetivos pedagógicos do educador, aliados à compreensão de que o aprender está irremediavelmente ligado ao (bom) ensino, mobilizam aprendizagens, destacando como esses processos originam-se nos diálogos produzidos com o aluno pelo compartilhamento de conhecimentos e significados das palavras.

Palavras-chave: Aprendizagem escolar. Elaboração de conhecimento. Funções psicológicas superiores. Intereração verbal.

Abstract

Based on the writings of Bakhtin and Vygotsky that the understanding of language is part of the human development through the production of meanings, this article weaves arguments that reinforce the idea that

¹ Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. do Açúcar, s/n, Taquaral, 13423-170, Piracicaba, SP, Brasil. E-mail: <glauciauliana@gmail.com>.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Programa Nacional de Pós-Doutorado (Edital CUML de 25 de junho de 2014, Processo nº 23038.008147/2013-49).

subjects thrive through verbal interactions and the progressive appropriation of meanings produced by themselves, particularly highlighting the role of schooling in these processes. In this sense, we discuss situations of a post-doctoral research involving the researcher's work with an illiterate fifth-grader who also presented speech problems. The work was developed during after-school hours in a full-time school. Based on a micro-genetic approach, the focus of the analysis was to discuss how the student, once he dominated the school knowledge shared with him by the researcher, developed concepts and dominated knowledge that should have been offered by the school, through school education, as a deliberate teaching of systematized knowledge mediated by scientific concepts. Based on the understanding that learning is inextricably tied to (good) teaching, the article seeks to show that the teacher's educational goals stimulate the learning processes. Moreover, it highlights how these processes emerge in dialogues with the student by sharing knowledge and word meanings.

Keywords: School learning. Development of knowledge. Higher psychological functions. Verbal interactions.

Introdução

Na busca de aprofundar o entendimento sobre a constituição das funções psicológicas superiores, existem algumas possibilidades de diálogo entre as obras de Bakhtin (1995; 2003) e Vigotski (1982; 2000), dentre elas o fato de compartilharem do pressuposto de que o homem é um ser social e histórico, que se constitui na interação com outros imersos na cultura². Um sujeito que se transforma continuamente nessas relações, ao mesmo tempo que constitui sua singularidade, modifica a si mesmo e suas condições de existência.

No intuito de contribuir com essa discussão, o essencial a destacar dos trabalhos dos autores é a concepção semiótica do funcionamento humano, entendendo a linguagem como constitutiva do pensamento e da consciência pela produção de sentidos. A linguagem emerge na interação social e, ao focalizar esses processos, pode-se compreender seus reflexos para o desenvolvimento

do pensamento a partir de Bakhtin (1995; 2003) ou das funções psicológicas superiores nos termos de Vigotski (1982; 2000).

Essa temática é particularmente importante nos escritos de Vigotski pela pressuposição de que na constituição das funções mentais superiores estão envolvidas as mudanças e apropriações de sentido das palavras e, consequentemente, a formação de conceitos e elaboração de conhecimento pela criança, principalmente pelas relações estabelecidas na escola nos processos de ensinar e aprender.

Bakhtin, ao contrário de Vigotski, não tomou o campo educacional como objeto de investigação; entretanto, suas concepções teóricas são fundamentais para se refletir sobre as relações que se estabelecem na escola entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, sobre a importância da cultura e do papel do outro na constituição do eu.

Assim como Vigotski, Bakhtin ajuda a desconstruir a ideia de que existe um conhecimento pronto e que os sujeitos

² É importante esclarecer que, embora o diálogo entre os autores mencionados seja profícuo para os propósitos deste texto, a concepção de cultura presente na obra de ambos parece divergir. Para Bakhtin, em "o mundo da cultura" e "o mundo da vida", a cultura corresponde à ciência e à arte, e a vida, ao existir-evento; isso aparece em *Para uma filosofia do ato* (1993). Depois ele amplia, por exemplo, na interpretação da "cultura" na Idade Média, em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1987). Vigotski não faz essas distinções; para ele, a vida social sempre transcorre na cultura.

recebem esse conhecimento de modo passivo. Embora os dois autores interpretem de modo diferente o jogo entre significado e sentido, está presente na teorização de ambos um constante movimento a ser assimilado ou apropriado, que antes de tudo é interpretado pelo sujeito de modo singular e em diferentes graus. Essa construção é também coletiva, emergindo da interação entre sujeitos social e historicamente organizados. Portanto, é pela palavra, pela linguagem, que essa construção se dá – pelas significações que se produzem a partir delas.

Com base nos estudos desses teóricos, a natureza dos processos humanos pôde ser compreendida em sua complexidade e na interatividade de sujeitos historicamente situados, uma vez que se encontra relacionada à vida social dos membros da cultura. Para os autores, os sujeitos constituem-se pela linguagem nas interações verbais, pela apropriação progressiva de signos que eles mesmos produzem. Por suas características de arbitrariedade e polissemia, os signos adquirem múltiplos sentidos conforme as condições sociais de sua aparição, o que confere à produção simbólica humana uma incrível dinamicidade.

As trocas dialógicas são sempre relações de sentido criadas por sujeitos que se constituem mutuamente, bem como por suas condições de existência. Essas ideias tornam-se fundamentais para a compreensão de que, na aquisição e elaboração de conhecimento, na constituição do mundo e de si, os processos mentais superiores constituem-se pela apropriação dos sentidos das palavras nas interações verbais, considerando-se principalmente o papel da instrução escolar nesses processos, já que nesse âmbito deve haver a organização deliberada de práticas de ensino para que determinados instrumentos da cultura

sejam apropriados pelos sujeitos, como a escrita, a leitura e a elaboração de conceitos científicos.

Entretanto, é preciso elucidar qual é a relação entre a elaboração de conceitos científicos na escola, como instrumento de pensamento, e o desenvolvimento de outros saberes, por exemplo, os próprios processos de aquisição da escrita como parte do conjunto das funções psíquicas superiores. A compreensão da elaboração de conceitos que participam dos processos de aquisição de conhecimento e outras funções em conjunto, apoando-se em Vigotski (1982) e pensando nas contribuições de Bakhtin (1995, 2003) sobre a questão constitutiva da linguagem, coloca em destaque características do funcionamento intramental como fenômeno que se produz nas interações dialógicas, constituindo o pensamento e a apropriação de conhecimento, numa visão dinâmica da língua como produto da capacidade humana de pensar, pela atribuição de sentido às experiências vivenciadas.

Assim, considera-se importante explicitar, a partir de uma pesquisa de campo de pós-doutoramento, as interconexões entre linguagem, elaboração de conceitos e apropriação de conhecimento escolar, evidenciando os possíveis modos de compreender a relação entre interações discursivas e cognição.

A elaboração de conceitos, pela apropriação cada vez mais complexa da linguagem, permite uma atuação representativa e reflexiva sobre a realidade, possibilitando o despreendimento do empírico, múltiplas interpretações das situações vivenciadas e aquisição de conhecimento. Quando se pensa sobre a realidade representativamente, o próprio pensamento se enriquece com a

aquisição da linguagem e vice-versa. Quando, por exemplo, o objeto que se apresenta ao sujeito está ausente, faz-se presente pela palavra, pelo sentido que ela adquire na comunicação. O sentido da palavra evoca outros sentidos e a formação de imagens mentais que dão a ideia do objeto em questão, mesmo estando ausente. Essa relação entre pensamento e palavra evoca sentidos, envolvendo também, como já dito, o desprendimento do real concreto – com o auxílio do signo, o sujeito pode pensar sobre o que não tem diante dos olhos e que não faz parte da sua experiência direta, ampliando essas experiências e refletindo sobre elas.

Diante de tais reflexões, buscou-se investigar como João, um menino de dez anos que frequentava, em 2014, o quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública numa cidade do interior de São Paulo, que não lê, não escreve, não realiza cálculos matemáticos básicos e apresenta problemas na articulação da fala, podia apropriar-se dos conhecimentos escolares compartilhados com ele nos encontros com a pesquisadora e os reflexos dessa apropriação para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, dentre elas, principalmente, a elaboração de conceitos e a escrita.

A inter-relação entre elaboração de conceitos, aprendizagem escolar e desenvolvimento do pensamento

Considerando a temática deste texto, é pertinente destacar aqui proposições importantes sobre linguagem, consciência, pensamento e conhecimento, buscando refletir sobre a questão da elaboração de conceitos entrelaçada com o funcionamento superior quando a criança elabora e produz sentido nas relações discursivas.

Em Vigotski (2000), o homem é concebido como um “agregado das relações sociais”. Nessa condição, a linguagem possibilita a constituição do pensamento a partir do princípio de que funções psicológicas distintas, como atenção, memória, pensamento e imaginação, constituídas nas trocas dialógicas, alimentam-se mutuamente, propiciando avanços no desenvolvimento mental dos sujeitos. Para Bakhtin (1995), a linguagem como fenômeno dinâmico encontra-se imbricada na vivência humana e, assim, precisa ser interpretada como fenômeno vivo e dialógico constitutivo do pensamento e da consciência.

A linguagem viva, o enunciado, tal como acontece nas interações sociais cotidianas nas diversas instituições das quais o sujeito participa, não pode ser compreendida fora das condições em que é criada: a fala viva entre sujeitos históricos. É essa linguagem viva entre sujeitos que este estudo procura destacar, buscando contribuir para o entendimento dos processos tipicamente humanos, tais como os aqui discutidos: pensar, falar, escrever.

Em Vigotski, a linguagem emerge da produção simbólica de sujeitos socialmente organizados. Em constante transformação e historicamente construída, ela constitui o funcionamento mental e redimensiona a atividade prática, porque possibilita refletir, organizar e planejar as atividades sociais, tornando o pensamento intencional e conscientemente orientado. Essa concepção pode ser relacionada com outro princípio teórico do autor em que a produção simbólica concretiza-se a partir de sujeitos que atribuem sentido às coisas e que não se limitam ao imediatamente presente e observável, indo além de suas condições concretas de existência.

Uma conclusão importante de Vigotski sobre esse aspecto – a relação entre pensamento e palavra –, baseia-se na crença

de que o conjunto dos conhecimentos e experiências adquiridos pelos sujeitos imersos na cultura eleva os níveis de pensamento, o que, por sua vez, demonstra o papel da instrução para a criança em idade escolar. O desenvolvimento dos conceitos mais elaborados é de caráter também social e produz-se pela via da instrução escolar, na cooperação entre alunos e professor, quando se transmite conhecimento de modo sistematizado e organizado.

Uma das mais importantes contribuições vigotskianas no interior dessa discussão é a oposição a explicações bastante difundidas de como os conceitos são aprendidos pelo aluno, ou seja, por assimilação passiva da forma de pensar dos adultos, mediante a incorporação do conceito pronto de modo definitivo. O conceito não é um conjunto de palavras assimiladas pela memória automaticamente, mas é “um autêntico e complexo ato do pensamento” (Vigotski, 1982, p.184), é sempre um ato de generalização, de significados de palavras que se desenvolvem, com transições de níveis de generalização. Das primeiras generalizações elementares, quando a criança aprende as primeiras palavras, progressivamente se desenvolvem generalizações mais elevadas e os autênticos conceitos. Estes últimos são parte do desenvolvimento da linguagem, de seu aspecto semântico, e exigem que os atos do pensamento realizem conexões entre os sistemas de conceitos já consolidados, lidando de forma consciente e voluntária com os conceitos anteriormente formados.

Quando Vigotski menciona o movimento do pensamento, necessário à formação dos conceitos e ao desenvolvimento das funções mentais superiores, é preciso enfatizar que não é um movimento de dentro para fora, mas de fora para dentro, ou seja, o sujeito não se

apropria dos conhecimentos culturalmente produzidos e compartilhados a partir de suas estruturas cognitivas biologicamente herdadas, mas pelo que aprende e compartilha em suas experiências com o outro e com a cultura.

Para entender a elaboração do conhecimento pela criança, Cruz (2002, 2005) e Fontana (1996) articulam esse processo às práticas discursivas, visto que ele sempre ocorre mediado pela palavra, pelo outro. Portanto, a formação do conceito produz-se na dinâmica das relações discursivas e não se dá de maneira definitiva nem estável. Também não implica apenas um processo lógico-racional, mas de produção de sentidos que se redimensionam e se transformam.

Para Smolka (1995), é essa produção que Vigotski problematiza, preocupado que está com o homem produtor de signos e de cultura, que fala, pensa e significa. Na mesma linha de pensamento, Pino destaca que a mais importante de todas as produções humanas, por seu caráter constitutivo e transformador, é a invenção dos sistemas de signos, produções “altamente inventivas que, por meio de representações, possibilitam ao homem atribuir ao real outra forma de existência, a existência simbólica” (Pino, 1995, p.33). Portanto, o dado transforma-se em criado, por meio do qual se torna cognoscível e comunicável.

Nesse mesmo texto, Pino traz uma concepção interessante do conceito de conhecer: ato de apropriar-se do conhecimento produzido pelos homens. Não é nem produção do sujeito, nem reprodução, mas sua singular apropriação do objeto, ou seja, é a ressignificação dada pelo sujeito a algo já significado socialmente, o que pressupõe uma atividade semiótica, específica de cada sujeito. O autor critica a ideia de que o conhecimento do real seja direto, imediato e seguro; ao contrário, conhecer implica assimilar transfor-

mações do objeto, reconstruindo-as mentalmente.

O homem pôde ir além das aparências das coisas e conhecê-las porque “criou seus próprios meios de produção do real no plano simbólico ou da sua representação” (Pino, 1995, p.34), com instrumentos técnicos e semióticos que vão além das aparências do real imediato. Ao mesmo tempo, somente pelo acesso ao mundo dos signos e das significações o mundo cultural pode ser conhecido. “As coisas em si não seriam totalmente conhecidas se não fossem reconhecidas pelo pensar humano através das palavras” (1995, p.38).

Pino (2005, p.148) discute que o signo, além da comunicação, exerce a função “de estar no lugar de outra coisa”. Por meio dele o sujeito pôde distanciar-se da realidade concreta e pensá-la abstrata e genericamente. Graças a isso, à invenção do signo, transformou a natureza em cultura porque lhe conferiu sentido, significação. Os processos de significação concretizam-se na vida cotidiana das pessoas, nas diferentes formas de práticas sociais, uma vez que a significação é uma produção social, traduzindo, assim, a natureza semiótica e dinâmica da constituição e sociabilidade humanas.

Partindo dessas contribuições e tentando pensar esses pressupostos teóricos que embasam as suposições aqui apresentadas, pode-se afirmar que o pensamento é constituído de material semiótico; portanto, o homem apropria-se mentalmente dos sentidos das palavras, daquilo que nele ressoa ideológica e afetivamente pelo que já apreendeu nas interações sociais. Se pensamento implica apropriação do sentido das palavras e o sentido é produzido nas interações dialógicas, afirma-se, portanto, que no desenvolvimento do pensamento há participação dos processos de

elaboração conceitual de modo central. À luz de tais afirmações, como compreender atrasos de aprendizagem e defasagem escolar?

Com base em Vigotski (1982; 2000), vale destacar que a elaboração conceitual abrange a apropriação de sentido, considerando que pensamento, conceito e palavra são inseparáveis de sentido e significado, mesmo que esses processos não se sobreponham. Elaborar conceitos é ter a possibilidade de apreendê-los na consciência, interpretá-los, compreendê-los nas relações sociais concretas, ou seja, atribuir-lhes sentido. Pensamento e palavra são produtos sempre inacabados justamente porque são processos dinâmicos que se formam e, ao mesmo tempo, se dissolvem nas relações dialógicas, recriam-se indefinidamente no contexto histórico-cultural dos sujeitos, com reflexos para o desenvolvimento do pensamento, e complexificam-se conforme os níveis de generalidade “conquistados” pelas palavras nas interações dialógicas.

Numa análise bakhtiniana, Stella (2005) ilustra essa questão explicando que na consciência do sujeito há um sentido relativamente estável para a palavra “saúde”, por exemplo, adquirido nas trocas verbais com outros sujeitos; porém, em contato com a mesma palavra num enunciado concreto, no diálogo, o mesmo conceito ganha novos sentidos. O processo de interiorização acontece na interação entre o signo internamente circulante e o externo, na compreensão dessas *nuances* de tons que circulam no signo externo. Nessa dinâmica, os significados são compreendidos pelo interlocutor e os sentidos de saúde podem ser ampliados, ganhando a flexibilidade e a arbitrariedade necessárias ao aprendizado e ao desenvolvimento do pensamento.

A compreensão da palavra exterior, resultado desse processo de confronto e

interpretação, proporciona uma reavaliação, uma modificação e o surgimento de um novo signo na consciência, uma nova palavra interior, resultado evolutivo do contato e da assimilação da palavra do outro pelo sujeito (Stella, 2005, p.181). No estudo sobre a elaboração conceitual na sala de aula a partir da perspectiva histórico-cultural, Fontana (1996) relata que nesse processo há uma participação ativa da linguagem e do grupo social, compondo as elaborações da criança de maneira flexível e dinâmica, portanto sem enquadramentos puramente lógicos ou exclusivamente cognitivos, porque reinventados, reformulados e produzidos no contexto da interlocução.

Ao afirmar, portanto, que uma das formas de desenvolvimento das funções mentais superiores dá-se pela aquisição de conhecimento como processo de atribuição de sentido às experiências, processos em que ao mesmo tempo os sujeitos transformam os significados em circulação e apropriam-se deles – podendo explicar e conhecer fatos e objetos cotidianos –, como se pode compreender os problemas apresentados por crianças “que não aprendem na escola” e contribuir com as práticas pedagógicas destinadas a elas?

Funções mentais superiores e processos de ensinar e aprender: considerações a partir do trabalho com João

Retomando o princípio vigotskiano de que a elaboração de conceitos, como função psíquica superior, está indissoluvelmente unida aos domínios dos meios externos de desenvolvimento cultural – tais como a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho –, é importante retomar as severas críticas da abordagem histórico-cultural sobre a concepção da Psicologia tradicional de que o desenvolvimento das funções psíquicas

superiores são processos e formações naturais de ordem biológica. Tal concepção empobrece as relações de ensino direcionadas aos alunos que apresentam peculiaridades de aprendizagem, porque desconsidera o papel do (bom) ensino no curso do desenvolvimento. Não há desenvolvimento de funções mentais superiores à margem do meio social e cultural, de suas formas de pensamento lógico, das concepções e ideias sobre a realidade – saberes que precisam ser compartilhados, ensinados e adquiridos pelas crianças nas interações que estabelecem na escola. Portanto, o papel do outro, do educador, para a concretização desse sujeito cognoscível que se constitui na/pelas relações que estabelece na cultura, precisa ser compreendido e problematizado pela escola e pelo professor, para que se possa compreender o quanto nefasto é o inverso dessa moeda, ou seja, a exclusão do conhecimento historicamente construído que precisa ser compartilhado independentemente de raça, credo ou classe social.

Nessa perspectiva teórica, um modo de tentar compreender o entrelaçamento entre aprendizagem e elaboração de conceitos é focalizar o processo de aquisição de conhecimento pela criança por meio da interação verbal nas práticas educativas. O argumento é que a possibilidade de o sujeito elaborar conceitos e apropriar-se do conhecimento ocorre por conta das relações dialógicas estabelecidas com ele, principalmente pela via da instrução escolar como prática deliberada de ensino do conhecimento sistematizado via conceitos científicos.

A partir dessa perspectiva, é urgente questionar a qualidade das práticas pedagógicas – situação que se busca examinar aqui pela dinâmica interativa e dialógica estabelecida com um aluno do quinto ano do

ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo (aqui chamado de João), com trocas na articulação da fala e atrasos significativos de aprendizagem. Como vem se apropriando do conhecimento oferecido na escola pela oportunidade de elaborar conceitos oferecidos a ele nesse espaço? Quais os reflexos dessa oportunidade/apropriação para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, dentre elas a própria elaboração de conceitos, a leitura e a escrita, já que o sujeito se encontra no início do processo de alfabetização, apesar da série que frequenta?

O trabalho da pesquisadora com ele aconteceu entre os meses de setembro e novembro de 2014, no contraturno das aulas, a partir dos mesmos conteúdos trabalhados em classe. Investigou-se a relação entre os modos de trabalhar os conceitos escolares e a repercussão dessa aprendizagem para o desenvolvimento do menino, considerando-se que já não participava efetivamente das aulas em razão de suas condições de aprendizagem, ou seja, frequentava o quinto ano do ensino fundamental de uma escola de período integral, sem saber ler, escrever nem realizar cálculos matemáticos básicos. Os encontros com ele, que aconteciam na biblioteca da escola, foram registrados em diários de campo para posterior análise ancorada na abordagem microgenética, atenta aos processos dialógicos e inter-subjetivos ocorridos nessas interações.

A fragilidade que o aluno demonstrou no que se refere às possibilidades de dialogar e elaborar conceitos a partir dos assuntos abordados pela pesquisadora refletiu-se em sua dificuldade de elaborar ideias e realizar as atividades propostas. Pelo entendimento dos processos possibilitados pela abordagem

histórico-cultural, afirma-se que as dificuldades em elaborar conceitos estão associadas à pobreza das trocas verbais estabelecidas com ele na escola. Como pensar e expressar-se pela linguagem se seus pensamentos estão tão comprometidos que precisam ser alimentados pelos signos verbais, pelos significados das palavras nas trocas dialógicas? O episódio que será descrito a seguir ilustra tais afirmações e possibilita algumas reflexões sobre a temática.

Episódio: regiões brasileiras

A atividade realizada partiu da proposta da professora da sala de confeccionar cartazes com as principais regiões brasileiras e suas características. Aproveitando para auxiliar João nessa tarefa, a pesquisadora elaborou um texto para leitura, adaptado por ela do livro didático utilizado pela professora e com fotos do Pantanal e do Cerrado tiradas da internet, tema do grupo em que o aluno estava “incluso”³ e que já vinha fazendo parte das conversas com ele para a confecção do cartaz. Nessas conversas era dado destaque aos grandes rios e regiões alagadas do Pantanal e às planícies secas do Cerrado, região que sofre com as queimadas, caracterizando-se, inclusive, como um grave problema ambiental.

- (1) *Pesquisadora: João, observando essas fotos, o que será que podemos falar sobre o Cerrado?*
- (2) *João: A queimada é um problema muito [sic] sério lá...*
- (3) *Pesquisadora: É mesmo... E por que será que estas queimadas acontecem?*

³ A palavra “incluso”, propositalmente colocada entre “aspas”, objetiva dar a ideia de que o aluno não participava efetivamente das propostas. Frequentava a sala de aula, porém as atividades que realizava resumiam-se a treinos de letras e números e à leitura de livros pré-escolares nas “aulas de reforço”.

- (4) João não responde
- (5) Pesquisadora: Será que o Cerrado é uma região alagada como a do Pantanal?
- (6) João: Acho que é...
- (7) Pesquisadora: Alagado... Será? Será que o Cerrado teria tanto problema de queimada se fosse alagado como o Pantanal?
- (8) João: Acho que sim...
- (9) Pesquisadora: Procure observar as fotos para me responder... Olhas só... O que tem lá no Pantanal que estas fotos mostram e que não tem no Cerrado?
- (10) João: Não tem nada...
- (11) Pesquisadora: Como você acha que é no Pantanal olhando estas fotos? (A pesquisadora aponta as imagens com os grandes rios da região).
- (12) João: Acho que é bom...
- (13) Pesquisadora: Olha só... Os grandes rios do Pantanal que deixam a região alagada...
- (14) E olhe as florestas do Cerrado; elas são alagadas?
- (15) João: Não... São mais queimadas...
- (16) Pesquisadora: Verdade! É uma região mais seca e acaba sofrendo com o problema das queimadas.
- (17) Pesquisadora: Então o Pantanal é uma região mais alagada e o Cerrado é uma região mais...
- (18) João: Seca... Quê dizê [sic] que tá mais queimada...
- (19) Pesquisadora: Isso mesmo...
- (20) João: A floresta [sic] tá em extinção... Os animais...
- (21) Pesquisadora: E o que diferencia o Cerrado do Pantanal mesmo, que conversamos?
- (22) João: O que qué dizê difelencia? [sic]
- (23) Pesquisadora: No que eles são tão diferentes...
- (24) João apenas olha para a pesquisadora...

A partir da discussão com o aluno, considerando a constituição das funções psíquicas superiores pela aquisição e complexificação da linguagem nos processos de significação e elaboração conceitual, destacam-se no episódio as dificuldades apresentadas por João em compreender conceitos e refletir sobre a discussão proposta pela pesquisadora, ilustradas pelas respostas automáticas que dá aos questionamentos dirigidos a ele (turnos 10 e 12).

Entretanto, isso não significa impossibilidade de compreensão, mesmo que de forma inicial. A pesquisadora direciona a atividade para os propósitos que estabelece, destacando as características e diferenças entre essas regiões do País (turnos 9, 11, 13, 14, 16, 17). Com isso, possibilita ao aluno analisar e pensar sobre a atividade proposta e apropriar-se de informações que desconhecia a partir da interlocução, como no turno 18, em que demonstra compreender a relação que a pesquisadora procura explicitar entre o problema da seca e suas relações com as queimadas nas regiões de Cerrado e o problema ambiental (turno 20). Ou seja, ele demonstra compreensão e possibilidade de pensar sobre o assunto a partir da interlocução, pela produção de sentidos e pelos direcionamentos da pesquisadora, com apoio também do material impresso.

No turno 22, duas situações são explicitadas: primeiro, o interesse do aluno em compreender um conceito, o que não ocorria no início dos encontros com ele; segundo, o fato de João demonstrar que precisa primeiramente compreender o significado da palavra “diferencia” para depois procurar responder à pergunta da pesquisadora. Por isso indaga sobre o conceito, mostrando o movimento que o pensamento faz, mediado

pelos próprios conceitos que surgem na interlocução. Quando o aluno pergunta sobre o sentido da palavra "diferencia", demonstra que não há outro modo de apropriação do conceito e de desenvolvimento do pensamento fora da dinâmica discursiva e do trabalho deliberado do educador em ensinar a partir de seus objetivos e da seleção do que ensina.

Como já mencionado, Vigotski (1983, p.12) critica a concepção da Psicologia tradicional de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores são processos e formações naturais, "confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda". Essa concepção empobrece as relações de ensino direcionadas aos alunos que estão com dificuldades na escola e que precisam ser problematizadas. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores está indissoluvelmente unido aos domínios dos meios externos de desenvolvimento cultural, tais como:

a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional são denominadas atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. (Vigotski, 1983, p.29; tradução nossa)⁴.

Essas afirmações são congruentes com o princípio de que o sujeito torna próprio o que antes compartilhou com o outro. A dúvida conceitual do aluno (turno 22) também coloca a seguinte questão: como podem os sujeitos

realizar essa conversão se os significados das palavras não lhes forem apresentados e construídos? O homem nasce num universo de discurso que o precede e internaliza esse discurso a partir de compreensões, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual (Geraldi, 2010, p.128) e acrescenta: "parece ser um pressuposto indiscutível que a educação tem por objetivo transmitir às novas gerações o conjunto das experiências do passado da humanidade, sistematizando na forma de valores, saberes e conhecimentos".

- (25) *Pesquisadora: Veja as fotos, João, os grandes rios do Pantanal e as florestas do Cerrado, imagina só como são estas florestas do Cerrado...*
- (26) *João: Como assim, imagina?*
- (27) *Pesquisadora: Olhando as fotos destas duas florestas... O que você vê de diferente?*
- (28) *João: Como assim?*
- (29) *Pesquisadora: Olha só estes grandes rios do Pantanal e as florestas do Cerrado, o que podemos dizer sobre estas fotos?*
- (30) *João: A floresta [sic] fica muito [sic] queimada...*
- (31) *Pesquisadora: É... O Cerrado é mais seco que o Pantanal e tem problemas com as queimadas...*
- (32) *João: E tem muitos [sic] animais em extinção...*
- (33) *Pesquisadora: E no Pantanal, o que tem muito lá?*
- (34) *João: Muitos rios...*
- (35) *Pesquisadora: Isso mesmo...*

Conforme discutido, as funções psicológicas superiores, dentre elas a função imaginativa, são constituídas nas relações que os sujeitos estabelecem na cultura, compar-

⁴ *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, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. (Vigotski, 1983, p.29).*

tilhando e apropriando-se de atividades comuns pela linguagem. Portanto, os processos psicológicos emergem a partir dos modos de vida dos sujeitos em interação. "Isso implica assumir a natureza social/semiótica da atividade mental, o que demanda a problematização de aspectos concernentes aos processos de significação, à questão da linguagem e à constituição da subjetividade" (Smolka, 1997, p.29).

A partir dessas discussões e do que mostra o episódio, é possível indagar: Quais processos de significação e constituição da subjetividade puderam emergir das interações vivenciadas por João e que o levaram a perguntar: "Como assim, imagina"? A proposta pareceu-lhe bastante confusa porque imaginar independe do amadurecimento espontâneo de suas estruturas cognitivas. Porém, as relações estabelecidas na cultura precisam emergir; as funções mentais superiores são produto do desenvolvimento social e, a partir desse desenvolvimento, as capacidades internas dos sujeitos se constroem. Se elas são tão empobrecidas a ponto de levá-lo a tal questionamento, a urgência no oferecimento de experiências de aprendizagem na escola é ainda maior. Para Vigotski,

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores transcorre sem que se modifique o tipo biológico do homem, enquanto que a transformação do tipo biológico é a base do tipo evolutivo do

desenvolvimento... No homem, cuja adaptação ao meio modifica-se por completo, destaca-se em primeiro lugar o desenvolvimento de seus órgãos artificiais – as ferramentas – e não a transformação de seus próprios órgãos nem a estrutura de seu corpo (1983, p.31; tradução nossa)⁵.

João caminha entre dificuldades e possibilidades, demonstrando que a possibilidade de o sujeito refletir sobre as questões do mundo vivenciado constrói-se a partir da palavra do outro, da compreensão de enunciados compartilhados nas relações sociais que estabelece. A estrutura da atividade mental é social, e o grau de consciência e clareza dessa atividade é diretamente proporcional ao grau de orientação social oportunizado nas práticas sociais (Bakhtin, 1995).

Ao mesmo tempo que a pobreza dessas relações de construção de sentidos era demonstrada no que o menino verbalizava e produzia⁶, as possibilidades de reflexão surgiam das interações, mesmo que incipientes (turnos 30, 32 e 34); os enunciados possíveis, tanto orais quanto escritos, e as possibilidades de compreensão e expressão estão diretamente ligados às condições concretas em que se realizam. João destacava a compreensão do que discutia com a pesquisadora, referindo-se até de modo repetitivo ao problema da extinção dos animais e das queimadas, problemas ambientais que circularam em seus diálogos e que são abordados frequentemente pela mídia. "As formas dos atos de fala evoluem em

⁵ *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores transcurre sin que se modifique el tipo biológico del hombre, mientras que el cambio del tipo biológico es la base del tipo evolutivo del desarrollo. Como es sabido, y se ha señalado en más de una ocasión, este es el rasgo que marca la diferencia general del desarrollo histórico del ser humano. En el hombre, cuya adaptación al medio se modifica por completo, destaca en primer lugar el desarrollo de sus órganos artificiales - las herramientas - y no el cambio de sus propios órganos ni la estructura de su cuerpo* (Vigotski, 1983, p.31).

⁶ A partir dos diálogos entre a pesquisadora e o aluno sobre os conceitos trabalhados em sala de aula, ela sempre o convidava a produzir textos sobre o assunto. A atividade era realizada com sua ajuda quando o menino perguntava sobre a ortografia correta das palavras, já que em sala de aula sua escrita restringia-se a realizar cópias do que a professora passava na lousa, sem compreensão do que estava escrevendo. Nessa atividade em particular, o texto que produziu compôs a confecção de um cartaz proposto pela professora da sala aos alunos, e a versão final ficou assim: "O Cerrado tem árvores muito baixas e com galhos tortos e botam fogo. E os animais em extinção são o lobo Guará e a onça pintada. É uma floresta que cobre uma grande parte do Brasil".

consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua" (Bakhtin, 1995, p.124).

O apoio de João nas falas da pesquisadora intermediadas pelos conceitos foi fundamental. No diálogo, a pesquisadora elegia conceitos, assim como destacava, priorizava e organizava enunciados e possibilidades de pensar sobre a temática, possibilitando também que o menino entendesse o que ela pretendia: o Pantanal é uma região alagada, e o Cerrado, uma região seca – que o aluno associou ao problema das queimadas.

Portanto, é a partir do domínio das atividades realizadas na cultura que se originam novas e superiores formas do comportamento, modificando a atividade das funções psíquicas e instaurando novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. Transforma a natureza de suas funções, elaborando novas formas de comportamento especificamente culturais.

Nesse sentido, questionar o papel do ensino e do professor para que ocorram os processos de desenvolvimento escolar dos alunos torna-se urgente e fundamental, apontando o quanto uma visão tradicional do ensino empobrece as relações de aprendizagem e as concepções "biologizantes" do *deficit* inviabilizam o desenvolvimento dos alunos.

Acompanhando Bakhtin (1995) – que entende que a consciência estrutura-se a partir da palavra, do gesto, do desenho, que possibilitam e consolidam a capacidade humana de pensar –, foram oferecidos a João materiais com diálogos, pequenos textos e imagens, bem como oportunidades de expressão pelo desenho e pela escrita. A esses elementos Vigotski (2000) denomina instrumentos do pensamento. Isso quer dizer que o ato de pensar depende do próprio

pensamento, pela internalização gradual de signos e instrumentos compartilhados na cultura.

(36) *Pesquisadora: Vamos colar o mapa do Cerrado agora... O que você acha que ele está mostrando?*

(A pesquisadora já havia comentado com João sobre o mapa para a confecção do cartaz, que mostrava as regiões brasileiras em que ocorre a floresta de Cerrado).

(37) *João: A região Centro-Oeste [sic]...*

(38) *Pesquisadora: e estas partes em verde?*

(39) *João: as florestas... [sic]*

(40) *Pesquisadora: Isso, as regiões do Brasil em que têm floresta de Cerrado... Esabe uma característica desta floresta também? As árvores são mais baixas e os galhos são tortos como essa aqui, dessa foto...*

(41) *João: No meu caderno [sic] tem Cerrado, mas tá pegano [sic] fogo...*

(42) *Pesquisadora: Ah é... E esse mapa aqui, que tipo de floresta está mostrando?*
(Aponta para o mapa que mostra a região do Pantanal).

(43) *João: o Pantanal...*

(44) *Pesquisadora: Muito bem!*

Ao final das discussões, João compreendeu a região em que ficava o Cerrado (turno 37) e a forma como as florestas estavam representadas no mapa (turnos 39, 43) demonstrando apropriação do que foi discutido e ilustrando as relações que podem ser estabelecidas entre elaboração de conceitos, interações dialógicas e apropriação de conhecimento.

Considerações Finais

Para sintetizar o esforço de reflexão pretendido aqui, reafirma-se o comentário de

Kassar (2015) de que, embora haja uma identificação das determinações sociais no desenvolvimento e isso seja de grande importância para a educação de pessoas com deficiências, principalmente para a superação das crenças sobre um desenvolvimento natural, as diferentes teorias que direcionam práticas pedagógicas para esses sujeitos ainda precisam superar o treino de competências e habilidades, buscando efetivamente a apropriação do conhecimento escolar e científico para eles. Nas palavras da autora,

O processo educativo vai além do acesso a informações e vai além de aquisição de habilidades e comportamentos esperados, pois trata-se de um processo de formação humana, um processo de humanização/hominização, em que a significação está no âmago do especificamente humano. Portanto, ao restringir as situações de ensino, não é "apenas" com menos informações que os alunos ficam. Há também a atribuição de sentidos de que tais alunos não são capazes; há uma restrição da percepção da condição de humano desses sujeitos (Kassar, 2015, p.416).

Consideram-se as colocações de Dainez (2014) outro alerta para os educadores que se debruçam sobre as questões de escolarização de alunos com especificidades no desenvolvimento. Em sua pesquisa de doutoramento, a autora aponta que, para além das políticas inclusivas, existe uma realidade que ainda precisa ser superada: as práticas pedagógicas destinadas a pessoas com deficiência, sobretudo mental, orientadas exclusivamente para o cuidado, proteção e estimulação sensorial, não considerando o papel do ensino escolar para o desenvolvimento das questões humanas.

O trabalho com João demonstrou que os objetivos pedagógicos do educador, aliados à compreensão de que o aprender está irreme-

diavelmente ligado ao (bom) ensino, mobilizam processos superiores, tais como atribuir sentidos, ler e escrever. Além disso, a pesquisa possibilitou destacar os modos como tais processos se originam nos diálogos e no compartilhamento de conhecimentos e significados, produzidos conforme as condições de interlocução.

Referências

- Bakhtin, M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- Bakhtin, M. *Para uma filosofia do ato*. Austin: University of Texas, 1993.
- Bakhtin, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Cruz, M.N. *Imaginação, conhecimento e linguagem: uma análise de suas relações numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano*. 2002. 103f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- Cruz, M.N. Desenvolvimento cognitivo em Vygotsky: "entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação". In: Reunião Anual da Anped, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Minas Gerais: Caxambu, 2005. p.1-15.
- Dainez, D. *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. 2014. 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- Fontana, R.A.C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: Smolka, A.L.; Góes, M.C.R. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1996. p.121-151.
- Geraldi, J.W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- Kassar, M.C.M. O óbvio/silenciado das marcas do humano: comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino. *Cadernos Cedes*, v.35, n.especial, p.405-418, 2015.
- Pino, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas em Psicologia*, v.1, n.2, p.31-40, 1995.
- Pino, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

Smolka, A.L.B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre as práticas discursivas e a educação formal. *Temas em Psicologia*, v.2, p.11-21, 1995.

Smolka, A.L.B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: Smolka, A.L.B.; Goes, M.C.R. (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997. p.29-45.

Stella, P.R. Palavra. In: Brait, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p.177-190.

Vigotski, L.S. *Obras escogidas: problemas de psicología general*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1982. Tomo II.

Vigotski, L.S. *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1983. Tomo III.

Vigotski, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Recebido em 4/2/2016, reapresentado em 30/8/2016 e aprovado em 30/9/2016.