

## 3.

### Colocando as Tensões em Confronto: o Método Dialético como Ponto de Partida para a Construção do Campo Teórico

*Toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto.  
A compreensão é o cotejo de um texto com outros textos (...) Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo.  
Bakhtin<sup>22</sup>*

Para analisar, nas práticas observadas, os processos que indicavam uma ação social que transformava crianças em alunos, estabelecendo uma quase identidade entre as duas categorias, foram observadas as interações no campo de pesquisa a partir de uma perspectiva histórico-cultural, onde o espaço da intersubjetividade permitiu compreender, através da mediação, a formação da consciência de si (Vigotski, 2000). A hipótese é que a “consciência de si” para as crianças se desenvolvesse vinculada à idéia de “consciência de si como aluno”, estruturando sua subjetividade a partir daí. Esse processo, entretanto, parece se desenrolar com tensões que se estabelecem nas relações entre as culturas escolares e as estratégias de poder, bem como das culturas infantis e das táticas de resistência

As perguntas centrais para as quais a tese buscou respostas foram:

- i. Como se dão as ações e as práticas das instituições escolares que poderiam ser tomadas como estratégias de poder voltadas para a conformação das crianças em alunos?
- ii. Ser criança e ser aluno: como os sujeitos da pesquisa vivenciam essas categorias na Educação Infantil e no ensino fundamental?
- iii. As culturas infantis apresentam táticas de resistência? É possível identificar intencionalidade nelas? Em caso afirmativo, como elas se propagam entre as crianças?
- iv. Como as crianças incorporam os valores que vão se configurar no papel social de aluno? Como constroem a identidade de si enquanto alunos? O

---

<sup>22</sup> Bakhtin, 2002, p.113.

que dizem disso?

### 3.1 Recorrendo à Dialética: Apropriações

A escolha metodológica constrói a questão e decorre dela, dialeticamente. *“El objeto y el método de investigación mantienen una reacción muy estrecha”*. (Vigotski 1997, p. 47). Assim, para compreensão do campo, tornou-se necessária a busca de unidades de análise que não o decompussem em partes estanques, sem relação e que não retratassem o todo. Confrontar as culturas infantis e escolar, que se fazem presentes nas práticas e nas interações das crianças pareceu uma proposta sob viável para um exercício dialético.

Assumir uma abordagem histórico-cultural implicou em trazer para o debate a multiplicidade de vozes que construíram um discurso que possibilitou abordar o tema em questão. Neste caso, foi essencial identificar o que falavam as crianças, o que expressavam as instituições escolares através de suas práticas, o que pensava a pesquisadora a partir dos elementos da questão e o que diziam os teóricos chamados a contribuir na análise das práticas observadas. Amorim (2003, p.12) fala da polifonia nas ciências humanas e do caráter conflitual e problemático das pesquisas. O discurso como acontecimento torna-se unidade de análise pelo confronto que adquirem os diferentes valores presentes para a produção de sentido. Essa foi a concepção de ciências humanas que norteou este trabalho.

Freitas (2002, p. 24) destaca que nas ciências exatas cabe ao pesquisador contemplar um objeto para conhecê-lo. Ao contrário das ciências humanas, não se estabelece um diálogo entre pesquisador e objeto. A pesquisa, neste caso é monológica. Fazer pesquisa em educação, assumindo o caráter histórico-cultural do seu objeto tem exigido que o conhecimento seja tomado *“como uma construção que se realiza entre sujeitos”*. (Freitas, 2003, p.26). O sujeito da pesquisa em ciências humanas fala e, falando, produz sentidos. A pesquisa adquire uma dimensão necessariamente dialógica na qual os textos produzidos farão sentido num dado contexto. *“De uma orientação monológica, passa-se a uma perspectiva dialógica.”* (2002, p.24).

Para Vigotski o conhecimento é produto da inter-relação, logo a pesquisa também se insere na mesma lógica, trata-se de um processo social que é compartilhado entre aqueles que dela participam. O pesquisador se insere no campo, transforma-o e é por ele transformado e essa interação constitui-se em objeto de análise. O particular, na perspectiva sociocultural, é uma instância da totalidade. Compreender os sujeitos envolvidos na situação é uma possibilidade de interpretação do contexto. É importante tomar como princípio metodológico de investigação da realidade social “a *totalidade concreta*: cada fenômeno é compreendido como um momento do todo e desempenha a função de produtor e de produto.” (Grifos da autora. Kramer, 2003, p. 34).

Não se trata de uma pesquisa que busque a comprovação de resultados, o que se persegue é a compreensão dos fenômenos na sua complexidade e historicidade. Pois como propõe Kramer, a partir de Benjamin:

Como através da teoria eu posso ter uma certa visibilidade do concreto? Ou ainda, de que maneira pode a insignificância ser visível na teoria sem ser sacrificada na sua diferença? Como pode totalidade e particularidade coexistir vivamente? (2003, p. 42).

O conceito de mônada expressa essa relação entre o mínimo e a totalidade, mundo em miniatura que, segundo Benjamin, possibilita o encontro do pensador com a teoria concretizada no real. Assim:

Quando o pensamento pára, bruscamente, numa configuração [*Konstellation*] saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada. O materialista histórico só se aproxima de um objeto histórico quando o confronta enquanto mônada. (1985. p. 231).

O estudo do ser humano precisa conjugar as duas perspectivas: a natural e a cultural, foi isso que buscou Vigotski enquanto metodólogo:

Ao considerar que o estudo de situações fundamentalmente novas exige inevitavelmente novos métodos de investigação e análise, olha os problemas humanos na perspectiva da sua relação com a cultura e como produto das interações sociais, percebendo como necessário um reexame dos métodos de pesquisa. (...) propõe, assim, que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, portanto, em seu aspecto histórico (Freitas, 2002, p. 27).

Mais do que os produtos, o pesquisador deve ir à busca da gênese das questões, reconstruindo sua história em busca de uma integração entre os fenômenos individuais observados e os processos sociais dos quais fazem parte. O

enfoque sociocultural abre a perspectiva de análise articulada entre o singular e a totalidade. É isso que buscamos aqui.

A proposta na tese foi trabalhar as questões em três níveis de análise que estão permanentemente se atravessando: no primeiro plano – foco deste capítulo - encontram-se Vigotski<sup>23</sup> e Bakhtin. A escolha teórico-metodológica apoiou-se no método dialético e na concepção de linguagem. Vigotski contribuiu também com a idéia de subjetividade fundada na interação entre o sujeito e o outro, através do desenvolvimento de uma esfera cultural decorrente do fato de que os processos intra-subjetivos aconteceram antes intersubjetivamente nas práticas sociais. Essas proposições auxiliam no entendimento da construção da categoria de aluno como um fenômeno que acontece tanto na história da sociedade quanto na história individual de cada sujeito envolvendo dimensões sociais e culturais.

Bakhtin entende que a linguagem é social; ela é necessária para a existência humana. Não é a experiência que organiza a expressão; a expressão precede e organiza a experiência, dando-lhe forma e sentido. O discurso tem sempre um significado e uma direção que são vivos; as palavras contêm valores e forças ideológicas: aqui se situa a abordagem histórica da linguagem. Ao mesmo tempo, a comunicação de significados implica numa relação; sempre nos dirigimos ao outro, e o outro não tem apenas um papel passivo; o interlocutor participa ao atribuir significado à enunciação, ele tem uma atitude responsiva. A idéia de linguagem dá a cultura a sua perspectiva de significação assim “*para compreender o enunciado é preciso compreender o dito e o presumido, o dito e o não-dito.*” (Kramer, 2003, p. 78). Ter como categoria de análise a linguagem significa considerar a polissemia e a entoação, pois

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc... (Bakhtin, 2002, p. 95).

A língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal, é algo que se constitui continuamente na corrente na comunicação verbal. Dois enunciados distantes um do outro no espaço e no tempo quando confrontados quanto ao seu

---

<sup>23</sup>As grafias Vigotski ou Vygotsky são utilizadas de acordo com a referência bibliográfica citada. A grafia com i é a escolhida por Paulo Bezerra, seu mais notório tradutor para o português das obras do autor.

sentido podem revelar uma relação dialógica que é sempre uma relação de sentido.

O texto de pesquisa retrata, como afirma Amorim, um desdobramento “... *dos lugares enunciativos ao infinito, seu enunciado dialógico merece bem ser chamado de polifônico, pois uma multiplicidade de vozes pode ser ouvida no mesmo lugar*” (2002, p. 8). A polifonia do texto permite ouvir várias vozes: a do destinatário suposto, a do destinatário real e a do sobredestinatário que permite uma expansão espacial e temporal do texto. Do ponto de vista do objeto há também o que escutar: Amorim destaca o fato de que tudo já foi falado sob alguma perspectiva. O discurso não é inaugural. O texto responde àqueles que o antecederam naquela temática e se propõe a acrescentar algo de novo.

O objeto específico das Ciências Humanas é o discurso ou, num sentido mais amplo, a matéria significante. O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador. Discurso sobre discursos, as Ciências Humanas têm portanto essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante. (2002, p.10).

Por fim, há ainda a voz do autor que não se confunde com a do locutor (ou da pesquisadora, neste caso), que é sempre um personagem entre tantos outros. O autor, na realidade representa um lugar enunciativo, um conhecimento que se expressa no encontro entre a forma e o conteúdo do texto. A possibilidade de separação entre o autor e o locutor estabelece a possibilidade de análise.

Importa ainda destacar que, toda escrita é uma impossibilidade enquanto transcrição real do sentido que o discurso apresenta na situação de campo. O que se pode reencontrar é a significação. Amorim (2002, p.17) explicita a distinção que Bakhtin estabelece entre significação e sentido. Este último é dialógico e da ordem do acontecimento, portanto, irrepetível.

### **3.2 Vigotski e o Método Dialético: Contribuições da Psicologia Sócio-cultural**

As contribuições principais de Vigotski para este estudo são suas reflexões a respeito do método e a concepção de consciência que constrói a partir da dialética.

A dialética, como a concebia Vigotski, assume papel crucial na pesquisa histórico-cultural, uma vez que supera uma maneira dualista de ver o homem. As

dimensões psicológica e social são articuladas de forma dinâmica num sujeito que fala. O materialismo histórico permite que se veja o homem criando suas próprias condições de existência e se libertando do determinismo do meio ambiente. O homem se torna capaz de alterar a natureza e o faz através da atividade, conceitos que Vigotski buscou em Marx. O sujeito humano transforma a natureza e, ao fazer isso se transforma ele mesmo. Leontiev mostrou a influência de Marx no desenvolvimento da psicologia de Vigotski:

A idéia de Vigotski era clara: os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia marxista deveriam começar a ser elaborados a partir da análise psicológica da atividade prática, laborial do homem a partir de posições marxistas. (1996, p. 438).

Para Leontiev a unidade de estudo era a atividade, diferentemente de Vigotski que a situava no significado. Para este autor, a questão da mediação semiótica era deixada de lado, o que despertou críticas dos autores vigotskianos, pois esta escolha pode ser tomada como uma adaptação às exigências do regime soviético. Atualmente, pode-se falar numa redescoberta de Leontiev no Brasil que, junto com autores da terceira geração de vigotskianos, trabalham o conceito de atividade, entendendo-a como produto da ação cultural, logo, sem negar sua dimensão semiótica.

Para Vigotski, a questão da mediação logo se colocou como prioritária, levando-o a distinguir dois níveis nos processos psíquicos do homem: o primeiro relativo à razão em si mesma e o segundo, o processo psíquico complementado pelo uso de instrumentos. Os primeiros seriam os processos psíquicos naturais, já os segundos seriam tomados como culturais. A partir desta hipótese foi possível uma nova relação entre as funções mentais superiores e as elementares: uma estava vinculada aos processos naturais, enquanto a outra se relacionava aos processos culturais. Os instrumentos psicológicos forneceram a base para a psicologia marxista.

### **3.2.1 A dialética em Vigotski**

Para aqueles que pretendem tomar Vigotski como referencia metodológica no Brasil, Angel Pino é um autor de extrema importância. Em seu artigo “O social e o cultural na obra de Vigotski” (2000b), ele busca analisar o significado que

estes termos têm para o autor a partir do conceito de história proposto no Manuscrito de 1929 Vigotski, (2000a). Ele sugere que, se fosse possível sintetizar as contribuições de Vigotski à compreensão do ser humano, seriam dois os eixos básicos: de um lado o desenvolvimento como um processo histórico e de outro, o psiquismo em sua natureza cultural. Ambos bastante relevantes para as questões que pretendo abordar. A idéia de história aparece para Vigotski a partir da abordagem materialista dialética, onde a realidade se concretiza num processo de gênese e desenvolvimento. A natureza possui duas dimensões: uma ontológica e outra histórica, e é nessa que o ser humano se insere.

Asi pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento. (...) La conducta sólo puede ser comprendida como historia de la conducta. Esta es la verdadera concepción dialéctica en psicología. (Vigotski, 1997, p. 68).

Uma vez que, para Vigotski, toda função psicológica foi antes uma relação entre duas pessoas, há um vínculo intrínseco entre essas categorias, embora seja necessário precisar o contexto histórico no qual são utilizados.

Discutir a natureza do social e a maneira como ele se torna constitutivo de um ser cultural é, sem dúvida alguma, um detalhe muito importante da obra de Vigotski, o qual merece uma atenção especial. (Pino, 2000b, p. 47).

O papel da escolarização pode ser pensado então como fornecendo uma contribuição significativa na configuração deste sujeito cultural. Nosso modelo de educação básica propõe a permanência das crianças nas escolas durante pelo menos doze anos de suas vidas. As relações sociais lá estabelecidas serão de extrema importância para as suas subjetividades. Pino chega a identificar que, para Vigotski, desenvolvimento humano e educação constituem dois aspectos de uma mesma coisa:

...a educação não é um mero *valor agregado* à pessoa em formação. Ela é *constitutiva* da pessoa. É o processo pelo qual, através da medição social, o indivíduo internaliza a cultura e se constitui em *ser humano*. (Pino, 2000a, p. 57, Grifos do autor).

A definição dos conceitos de *social* e *cultural* parte de um problema inicial: eles não foram suficientemente especificados por Vigotski, o que obriga seus leitores a um exercício de identificar o que expressavam. A solução desse problema parece estar, segundo Pino, na nota sintética formulada no início do

manuscrito de 1929. Nela, Vigotski define o sentido de *história* em sua obra, questão-chave para análise dos demais conceitos. Antes então de discorrer sobre as categorias que dão título ao artigo, Pino esclarece:

- É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das demais, conferindo-lha caráter inovador (2000b, p. 48).
- Há dois sentidos possíveis para história em Vigotski: uma abordagem dialética geral das coisas e a própria história humana.

A concepção teórica por trás do arcabouço vigotskiano é o da dialética materialista, que não se confunde com a dialética idealista hegeliana. Vigotski apoia-se em Marx, para quem a história é a única ciência, pois toda a produção de conhecimento, em qualquer área, é necessariamente produto das condições que a produziram.

... dizer que a ciência é histórica (...) equivale a dizer que ela é produto da atividade humana. (...) pode-se dizer que a ciência é a natureza pensada pelo homem que, dessa maneira, passa a integrar a *história humana* (grifo do autor) na forma de ciência da natureza. A natureza em si mesma não tem história. (Pino, 2000b, p. 49).

O materialismo dialético é simultaneamente, método e teoria. O objeto do conhecimento é o real, mas não o real em si e sim aquele transformado pela ação humana. Essa noção aproxima-se da relação entre natureza e cultura, não como um dualismo, mas como um processo de transformação que mantém uma na outra. Essa é a história humana, “... *a da passagem da ordem da natureza à ordem da cultura.*” (Pino, 2000b, p.51).

Tratando, então do sentido que adquire o termo social na obra de Vigotski, Pino mostra que a primeira grande inovação está no fato do autor ter invertido a ordem da psicologia clássica que buscava entender como os indivíduos se adaptavam às práticas sociais, como se tivéssemos aqui fenômenos de natureza diferente – o individual e o social. Vigotski mostra que a questão deve ser formulada de outra maneira, pois no ser humano ocorre a “*conversão das relações sociais em funções mentais*” (Vigotski, 1997, p. 106):

No lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social (...) devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e naturezas sociais. (Vigotski, 1989, p. 61 apud Pino, 2000b, p. 52).

O cultural seria um gênero e o social uma espécie, assim o primeiro está necessariamente contido no segundo, mas nem todo social é cultural. Entretanto, o cultural transforma a natureza desse social, fazendo com que tome formas diferenciadas de existência. Então “... *o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura.*” (Pino, 2000b, p. 53).

Quanto ao simbólico, Vigotski o toma como dimensão da cultura, pois tal como o instrumento é uma invenção do homem. Pino chama atenção para o fato de a distinção entre sinal e signo ter sido feita num texto de 1930 (1994) e ainda não estar bem definida no Manuscrito, no qual Vigotski usa a expressão signo indistintamente. Ao debruçar-se sobre o tema, entretanto, Vigotski detalha a elaboração do conceito de signo mostrando as relações estruturais e genéticas entre o uso de instrumentos e o uso dos símbolos. Vigotski queria comprovar que “*a emergência da atividade simbólica constituiu, tanto na história da espécie quanto na história pessoal (...) o ponto de passagem do plano natural para o plano cultural*” (Pino, 2000b, p. 55-56). Podemos vislumbrar aqui o tema de interesse do autor, posteriormente abordado no livro *As Marcas do Humano* (2005).

Ao aprofundar-se nas diferenças entre sinal e signo, Vigotski mais uma vez retoma a questão do natural e do cultural, pois o primeiro estaria associado às condutas animais, enquanto o segundo seria uma invenção humana que, como os instrumentos, teria uma função de intermediação entre o sujeito e os outros e dele consigo mesmo. Assim como nos outros sistemas, os elementos mais simples estariam contidos nos mais complexos e seriam sua condição, porém sofreriam a ação transformadora dos segundos. Aqui a influência de Marx é bastante grande, pois a história do homem é a história da sua transformação e da transformação da natureza, a primeira através do signo, a segunda pelos instrumentos. Para Vigotski

... o evento determinante da história humana (...) é a criação dos mediadores semióticos que operam nas relações dos homens com o mundo físico e social. Instalando-se nos espaços dos sistemas de sinalização natural, estes mediadores os tornam espaços representacionais, de modo que emerge um mundo novo, o mundo simbólico ou da significação. (Pino, 2000b, p.59).

Pino relaciona ainda o *social* às funções mentais superiores, outra relação intrínseca e necessária já que são o resultado das relações sociais internalizadas:

são as duas faces de uma moeda, de um lado as relações do sujeito com os outros, de outro, sua relação consigo mesmo.

Pino revela então as conclusões a que chegou sobre o significado que o termo *social* tem para Vigotski:

- O *social* é uma categoria que se aplica às diferentes formas de organização dos indivíduos animais ou humanos.
- O *social* é um valor agregado ao biológico tanto para os homens quanto para os animais e não é, por si só, capaz de produzi-lo.
- O *social* humano é explicado pelos princípios que obedecem às leis históricas que determinam as condições que propiciam sua concretização.

Há ainda uma função do social extremamente importante para Vigotski: é ele que permite a construção da subjetividade. O sentido de relações sociais é o marxista, assim elas devem ser tomadas como decorrentes do modo de ser dos homens e dos seus modos de produção. Para Vigotski a noção de consciência é aquela que ao alterar o meio natural, altera-se a si mesma.

Percebe-se em Vigotski uma preocupação em encontrar um método de pesquisa capaz de dar conta da dimensão histórica do desenvolvimento humano. Para tal, ele propõe que se privilegiem as análises dos processos ao invés das dos objetos. Isso requer a exposição dinâmica dos principais pontos da história dos processos, especialmente os processos psicológicos. Não é a psicologia experimental, mas a psicologia do desenvolvimento que fornece essa análise. Focalizando o processo ela busca compreender mudanças, evoluções para revelar a sua gênese ou suas bases dinâmico-causais. O desenvolvimento, então, para Vigotski, deve ser visto como cultural, revelando-se como o processo pelo qual a criança se apropria das significações que sua sociedade atribui às coisas, sem esquecer que esse desenvolvimento vai acontecer dentro de suas condições reais de existência. “*Falar de desenvolvimento cultural da criança (...) é falar da construção de uma história pessoal no interior da história social.*” (Pino, 2005, p.158).

A explicação metodológica de Vigotski na elaboração de uma psicologia marxista se dá na busca da categoria de análise que permitisse a manutenção da

totalidade na parte analisada. A chave do problema está, para Vigotski, no significado da palavra que traz em si a tensão dialética entre o pensamento e a linguagem. Sua proposição é “*substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades.*” (2001, p.8).

O ser humano se constitui na relação que estabelece com o outro. Cabe observar que a interação social é um processo no qual as dimensões cognitiva e afetiva não podem ser dissociadas. Interagindo, as crianças não apenas apreendem e se formam, ao mesmo tempo, criam e transformam – o que as torna constituídas na cultura e suas produtoras. Essa concepção implica em percebê-las como sujeitos ativos que participam e intervêm na realidade ao seu redor. Suas ações são suas maneiras de re-elaborar e recriar o mundo. Aos adultos cabe a importante função de mediação. Jobim e Souza diz que para Vigotski:

... estudar a constituição da consciência na infância não se resume em analisar o mundo interno em si mesmo, mas sim em resgatar o reflexo do mundo externo no mundo interno, ou seja a interação da criança com a realidade. (2001, p. 126).

Assim, esses processos, essencialmente humanos, que se manifestam na infância, vão construir realidades individuais e históricas que se traduzem na subjetividade de cada um. Como isso ocorre? Vigotski trouxe conceitos importantes para esclarecer essa questão.

### **3.2.2 A subjetividade segundo a psicologia sociocultural**

A constituição do sujeito é um tema caro às várias correntes da psicologia, cada uma analisando a questão a partir de pressupostos teóricos que trazem, como pano de fundo, aspectos epistemológicos próprios e, em certa medida, definidores de tais teorias.

Vigotski se propôs a resolver a crise da psicologia de sua época, refém de dualismos - mente/corpo, espírito/matéria, individual/social. – e elaborou uma teoria que enfatizava o papel da realidade social na formação do sujeito, através da ação do grupo social e de sua cultura, permeados pela história. Para Molon, Vigotski construiu um novo olhar e

... acreditou que o eixo teórico-metodológico da psicologia, necessariamente, passaria pelo reconhecimento e valorização do sujeito.

Criticou tanto as psicologias subjetivistas idealistas quanto as psicologias objetivistas mecanicistas, defendendo a unidade entre a psique e o comportamento, unidade mas não identidade, e a correlação entre fenômeno subjetivo e fenômeno objetivo. (2003, p. 18).

O conceito de subjetividade que orientava a psicologia do final do século XIX estava ligado às ideias liberais da época que privilegiavam uma interioridade e a construção do indivíduo moderno. Tal visão, se por um lado privatizava a subjetividade, por outro, conferia-lha uma abstração e um desvinculamento das suas condições concretas. Restava à psicologia uma abstração não acessível em oposição ao comportamento observável; foi aí que se perdeu o seu objeto: a subjetividade. Vigotski evidencia essas contradições e propõe uma psicologia que analisasse a constituição do sujeito inserido na sua história e sua cultura, entendendo que sujeito e subjetividade são constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais.

O processo de apropriação dos significados sociais ocorre desde o nascimento da criança. Para Vigotski, como o sujeito se constitui na relação, sua consciência é simultaneamente a fonte dos signos e seu produto. Assim, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo se dá através de diferentes formas que envolvem processos mentais distintos, como o de formação de conceitos que tem início na infância e assume sua forma final na puberdade

A formação de conceitos envolve todas as funções mentais superiores e é um processo mediado por signos, que constituem o meio para sua aquisição. Isto é, no que se refere à formação de conceitos, o mediador é a palavra, ela é o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de algum signo.

Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra (...). O pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir. (Freitas, 2002, p.94 – 95).

Tomando a interação como base, os conceitos aqui tratados são na verdade fenômenos da linguagem e da significação que ocorrem em contextos concretos. Vigotski elaborou um modelo para compreensão do processo de conhecimento que rompeu com os binarismos. Para ele, a relação de conhecimento é produto da interação entre o *sujeito cognoscente*, o *sujeito mediador* e o *objeto de conhecimento*. O “modelo SSO” vem em resposta aos demais constructos sobre o

conhecimento que, ora silenciavam o sujeito (ensino como transmissão), ora silenciavam o outro (ensino como construção). (Góes, 1997, p.13).

Esse processo pressupõe um sujeito, nem apenas receptivo, nem apenas ativo, que vai elaborar os seus conhecimentos pela presença do outro, de forma dialógica. As noções de pensamento por complexos e de pensamento por conceitos verdadeiros mostram a construção progressiva do desenvolvimento individual a partir do que o meio e o outro possibilitam.

Os conceitos de Vigotski se entrelaçam numa trama constitutiva de sua teoria. A noção de mediação explicita o processo de pensamento presente em situações de desafio quando o sujeito recorre a outros signos como “atividade mediada”. A fala, para Vigotski, seria um dos signos mais importantes na mediação do desenvolvimento. As manifestações de linguagem trariam uma função organizadora que permitiria ao sujeito compreender o mundo através das palavras. Esse conceito apresenta duas dimensões: uma instrumental e outra semiótica. Trata-se de um conceito central na perspectiva sociocultural, pois é definido pelo contexto concreto dos sujeitos inseridos numa dada sociedade com as suas práticas culturais. Assim, podemos afirmar que somos, também, o produto dos processos mediacionais de nossa cultura. No desenvolvimento de sua teoria, Vigotski procurou estabelecer um elemento que possibilitasse a relação entre o que está nos ambientes das interações e os processos psicológicos, que fosse equivalente à unidade de trabalho no fazer humano. As influências do marxismo trouxeram para a teoria vigotskiana a idéia do “instrumento” como aquele que media a ação humana em seu contato com a natureza. A essa mediação instrumental se segue uma transformação do pensar, na atividade psicológica. Vigotski concluiu que à palavra cabe essa dimensão instrumental. Temos então a palavra tomada como signo que, ao ser enunciada, carrega consigo os significados do contexto histórico de seu uso e do contexto da interação em que é utilizada para comunicar e construir significações. A essa dimensão, Vigotski deu o nome de mediação simbólica (ou semiótica), já que tem a palavra como elemento mediador da transformação da consciência, enquanto reflexão e controle de si e das atividades desenvolvidas.

O papel do outro para Vigotski é fundamental tanto na constituição do eu, quanto no desenvolvimento e aprendizagens que o sujeito fará ao longo da vida. A discussão sobre o sujeito que emerge desta concepção vai permear a discussão a seguir. Qual é o grau de assujeitamento no discurso ou de autonomia na linguagem que esse sujeito apresenta? Essa é uma tensão possível de ser superada? Para Pino, há uma ação do sujeito na apropriação das significações produzidas em seu meio social:

... os processos de significação são aquilo que possibilita que a criança se transforme sob a ação da cultura, ao mesmo tempo que esta adquire a forma e a dimensão que lhe confere a criança, pois a partir do que a sociedade lhes propõe (impõe?) adquirem o sentido que elas têm para a criança. (2005, p.150).

Em síntese, a partir da discussão dos processos de mediação e internalização, vamos tratar da produção desse sujeito que aprende e se desenvolve, constituindo um *eu* a partir de outros *eus*, logo uma subjetividade necessariamente dialógica. A concepção de sujeito que orienta as reflexões desta tese baseia-se na compreensão de que as pessoas são construídas na linguagem. A partir daí, a dimensão social assume importância vital para a construção da subjetividade. O outro é constitutivo tanto do sujeito do inconsciente quanto da consciência de cada um. Penso, com Bakhtin, que o discurso do outro tornado palavra própria transforma-se no próprio discurso. Entender os processos que se situam nesse espaço entre sujeitos – a intersubjetividade – pode se tornar ferramenta preciosa para a compreensão das crianças sobre as quais a escola atua para, progressivamente, transformá-las em alunos.

O papel da escola na formação da consciência de si do aluno é revelador do processo que se estabelece ali, daí a importância de estudá-lo em seus princípios, observando a transição, às vezes nem tão gradual da Educação Infantil ao ensino fundamental. Estudar esse fenômeno historicamente, ou em seu desenvolvimento, requer o duplo movimento de identificar na história a gênese da cultura escolar e a construção do aluno, bem como identificar esse processo nas pessoas concretas, crianças, sujeitos desta pesquisa.

A possibilidade de encontrar elementos de análise que possibilitem equacionar as contradições parece estar no campo da linguagem. A transformação da realidade intersubjetiva em intra-subjetiva é a solução dialética que conjuga

realidade externa e interna. A subjetividade como produto das mediações sociais, através de um outro, via linguagem seria a síntese superadora, como afirma Freitas (2001, p. 5), entre objetividade e subjetividade. O signo é o elemento capaz de transitar nas duas dimensões, já que se constitui simultaneamente numa construção subjetiva compartilhada – através da atribuição de sentidos no contexto – e uma construção individual subjetiva que se dá pela internalização da realidade externa na constituição da consciência e, portanto na atribuição de sentidos próprios e pessoais.

Tomar a linguagem – expressão da subjetividade construída culturalmente - como unidade de análise permite a abordagem dialética da questão. A subjetividade é produto, dentre outros aspectos, da consciência de si e dos papéis que o sujeito desempenha, talvez nela possamos operar de maneira efetiva com o método dialético proposto por Vigotski.

Para superar a concepção de sujeito abstrato podemos tomar a individualidade como processo que se origina no social e que tem na sua singularidade, a forma própria de relacionamento entre o sujeito e o outro internalizado. A natureza cultural do homem, como propõe Vigotski revela uma subjetividade – expressão da realidade de cada um – como reconstituição na esfera do privado, da intersubjetividade que se dá no plano das relações eu - outro. Para Pino (1996, p. 12) este seria o lugar das negociações dos mundos de significações privado e público.

O desenvolvimento psicológico da criança é, dessa maneira, um fenômeno cultural, que pressupõe uma apropriação dos significados atribuídos às coisas e às ações, tal como visto no exemplo do apontar:

Inicialmente, esse gesto não é nada mais que do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em movimentos que lembram o pegar. (...) Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. Consequentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. (Vigotski, 2000b, p.63-64).

Através da mediação do outro, a criança vai se transformando de ser biológico em ser cultural. Pino (2005) denomina esse processo de nascimento cultural. Neste contexto, Vigotski enfatiza que a gênese da constituição humana é histórico-cultural, tornando-se a cultura parte integrante da *natureza humana* e categoria central de uma nova concepção de desenvolvimento psicológico.

A teoria de Vigotski não dilui o sujeito no outro ou nas relações sociais, antes pelo contrário é justamente nessa relação que vai adquirir sua singularidade. Ser constituído pelo outro é contar com ele para o próprio reconhecimento do eu.

A subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais. (MOLON, 2003, p 68).

A dimensão dialética da relação eu - outro, intra-subjetivo – intersubjetivo, é o aspecto a ser preservado na análise da subjetividade, assegurando a sua natureza histórica e cultural.

### 3.3 Bakhtin: Interações e Diálogos na Construção Discursiva

Tal como Vigotski na sua busca por uma psicologia marxista, Bakhtin preocupava-se em encontrar uma formulação coerente com o marxismo que superasse o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista no estudo da linguagem. Bakhtin busca entender as relações entre sujeito e sociedade de maneira dialética, porém elege como seu elemento de análise a filosofia da linguagem. “... *toda tomada de consciência implica discurso interior, entoação interior e estilo interior...*” (Bakhtin, 2002, p.114). Para ele, a subjetividade é, também, um território social. A ideologia e a psicologia puderam ser articuladas através da concepção de signo lingüístico como um signo social e ideológico que possibilita que a consciência individual esteja relacionada à interação social.

Para Bakhtin, um signo não existe apenas como parte de uma realidade: ele também reflete e refrata outra. Cada signo é simultaneamente um reflexo da realidade e seu fragmento material, logo elemento do mundo exterior (2002, p.32). A consciência só se materializa nos signos, do contrário, é uma ficção. A palavra é, então, material maleável e se expressa no corpo.

A proposta de Bakhtin é entender a linguagem em seu acontecimento, opondo-se a Saussure, para quem interessava o estudo da língua. O objeto real e material para entender o fenômeno da linguagem humana é o exercício da fala em sociedade. A língua falada é o que se oferece para o estudo. A língua - objeto da lingüística para Saussure — não passaria de um modelo abstrato, construído a partir da linguagem viva e real. As origens filosóficas explicam a divergência entre os autores; enquanto Saussure produzia seu conhecimento num contexto positivista que se preocupava com medidas e manipulação, Bakhtin construía seu pensamento na Rússia leninista e stalinista, o que, de cara, se revelava um problema: elaborar uma teoria marxista independente do marxismo oficial.

A opção de Bakhtin pelo movimento e pela transformação o leva analisar um objeto que não se submete a uma forma imutável ou fixa. Se para Saussure (2006) o signo era uma relação entre um significante (som, imagem acústica, grafema) e um significado (conceito), para Bakhtin este último se configurava como uma impossibilidade teórica, já que o signo terá tantas significações quantas forem suas situações de uso. Assim, a unidade básica da linguagem não poderia ser o signo, mas um enunciado concreto que não prescinde dos sujeitos reais do discurso. Cada enunciado é único e irrepetível e é sempre um acontecimento que demanda um outro de quem se supõe uma atitude responsiva. Este enunciado é a unidade básica da teoria enunciativa de Bakhtin.

### **3.3.1. A dialogicidade e a construção da pesquisa**

Nessa perspectiva, toda enunciação é um diálogo que faz parte de um processo contínuo. O que é dito sempre responde a uma fala anterior e permitirá a sua réplica. O discurso é parte componente de um diálogo que reflete a interação de alguém que enuncia com um interlocutor num dado contexto.

... toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém (...) a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (Bakhtin, 2002, p.113).

Faraco (2003, p.60) chama atenção para o fato de que, menos do que o diálogo em si, interessa ao círculo bakhtiniano<sup>24</sup> as relações dialógicas que nele se manifestam. Isso significa dizer que podem ser tomados como diálogos os mais variados textos, discursos ou práticas, como eventos que estão sujeitos à ação de forças dialógicas. Essa idéia será o fundamento para analisar os “discursos” da cultura escolar e das culturas infantis, buscando identificar como eles dialogam nas práticas observadas na escola. Essa aproximação vai de encontro às idéias bakhtinianas sobre as relações dialógicas que são relações de sentidos entre enunciados que tem como referência o todo da interação verbal. Essas relações são antes de tensão do que de acordo ou consenso. Assim, ao aproximarmos enunciados que eventualmente não tenham se dirigido, a princípio, um ao outro, ainda assim, eles, “*acabam por estabelecer uma relação dialógica.*” (Bakhtin, 1997, p.117). Isso ocorre porque os enunciados, e os valores que expressam, são a unidade da interação social a ser analisada.

Assim, o diálogo no sentido amplo do termo (“o simpósio universal” – grifo do autor), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos). (Faraco, 2003, p. 67).

Todo enunciado é sempre uma resposta a um enunciado anterior. O locutor se relaciona ao mesmo tempo com o objeto da enunciação e com outros enunciados. Há uma busca implícita ou explícita por uma atitude responsiva do outro. “*Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado*” (Bakhtin, 2000, p.325). Aquele para quem se dirige o discurso - o destinatário - é parte ativa da cadeia discursiva, pois dá uma direção ao que é dito pela expectativa da sua resposta. A forma que toma o enunciado está relacionada a isso. O destinatário é chamado a se posicionar, pois o locutor espera dele uma resposta.

---

<sup>24</sup> Grupo de intelectuais russos que, junto com Bakhtin, dividem a possível autoria de alguns de seus escritos. Entre os principais membros do círculo, destacavam-se Matvei Kagan, Pavel Medvedev e Valentin Voloshinov. O grupo se dissolveu em 1929, devido a perseguições políticas, que culminaram no desaparecimento de vários membros e no exílio de Bakhtin no interior da Rússia.

... cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte (Bakhtin, 2000, p.291).

Para Bakhtin, o falante constitui sua subjetividade considerando o outro; orienta sua fala a partir do interlocutor. Esse processo funciona como um espelho em que o falante busca refletir-se. Quando o sujeito falante entra nessa corrente ideológica constrói a sua visão de mundo e sua própria subjetividade. Assim, se torna inviável pensar a existência humana fora do seu espaço de inter-relações, entendendo a comunicação como objetivo primário da linguagem, anterior mesmo à elaboração, que se torna possível, devido à sua mediação.

Bakhtin aponta também a existência de um sobredestinatário, outro participante do diálogo, cuja responsividade não é presumida pelo locutor. Este terceiro elemento possibilita que o discurso possa ressonar num momento histórico diferente da enunciação. O sobredestinatário atua de forma invisível, porém é dotado de uma compreensão responsiva e está situado acima dos participantes do diálogo. A sua presença se deduz da possibilidade de diálogo entre enunciados separados no espaço ou no tempo e que se revelam em relação dialógica mediante uma confrontação de sentido.

Faraco, analisando este tema, mostra a tripla dimensão da dialogicidade: “... todo dizer não pode deixar de se orientar para o já dito (...) todo dizer é orientado para a resposta (...) todo dizer é internamente dialogicizado.” (Faraco, 2003, p.58). Assim, poucas são as falas inaugurais, originadas em si mesmas ou em uma idéia inédita. Não há, sob esta perspectiva, obra de todo original, de autoria singular, não marcada por outras produções. Os discursos e produções são formados pelas palavras que já foram ouvidas, pelo que já foi lido ou visto, enfim, pela história que já foi vivida. De uma forma geral, há uma continuidade, quase narrativa nos discursos, que respondem a uma palavra anterior.

A dialogia e a alteridade trazem conseqüências nos três planos: da vida, do conhecimento e da arte. Há conseqüências éticas na pesquisa com crianças da adoção deste referencial teórico:

História, sociedade e cultura vão se delineando como categorias importantes para se reconhecer a infância, e a própria infância passa a ocupar esse outro lugar em uma concepção de história que se vê e se quer crítica. Fica instaurada uma nova ruptura conceitual, no entendimento da infância, que tem nítidas repercussões para a prática

de pesquisa. Nessa ruptura, a linguagem irá desempenhar papel central. (Kramer, 2002, p.46).

O uso de imagens autorizadas, os nomes verdadeiros, a identificação da escola pesquisada, todos esses aspectos devem ser analisados sob esse enfoque. Há que se conceder autoria aos autores, voz às crianças que falam através do texto de pesquisa, crédito às instituições que corajosamente abrem suas portas para a produção de conhecimento, respeito aos professores que concordam em ser observados. Porém, antes de mais nada, é essencial ter em conta a segurança e o bem-estar dos sujeitos envolvidos. Sempre que uma pesquisa puder trazer alguma espécie de risco ou dano as opções metodológicas devem ser revistas, a dimensão ética deve estar sempre em primeiro plano.

O autor-contemplador é uma categoria que, tal como o sobredestinatário do discurso, permite um acabamento estético para além do momento vivido.

Também o autor-contemplador necessita de distância - é a sua exotopia que, ao fim e ao cabo, atualiza o objeto estético. Em páginas instigantes Bakhtin desenvolve o esboço de uma classificação do espectador como entidade estética, tomando como referência o teatro - talvez porque, no teatro, seja didaticamente mais visível ainda o fato de que é o olhar do espectador que cria o objeto, lhe dá uma unidade e um acabamento que nenhum de seus atores, vivendo a peça, isoladamente, é capaz de ter. (Tezza, 1995 s.p.).

O conceito de exotopia se torna um elemento constituinte da pesquisa em ciências humanas. O pesquisador, tal como o autor-contemplador constrói seu sujeito por aquilo que dele pode ver, passeia no seu lugar, tenta dar sentido ao mundo de lá, buscando a lógica do sujeito observado. Depois, retorna ao seu ponto de partida, não mais o mesmo, pois que transformado pela experiência vivida, para então pronunciar um discurso que pretende dar significado ao que foi experimentado. A exotopia, porém, não se limita a um conceito espacial, ela é simultaneamente, uma categoria temporal. O excedente de visão é possível dado o afastamento no espaço e no tempo. Ele permite dar ao outro uma forma e um acabamento que jamais podemos ter por conta própria.

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar (...) o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em

função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (...) (Bakhtin, 2000, p. 43).

### 3.3.2 O sujeito bakhtiniano e a alteridade

Para Bakhtin, a subjetividade é, também, um território social. A ideologia e a psicologia puderam ser articuladas através da concepção de signo lingüístico como um signo social e ideológico que possibilita que a consciência individual esteja relacionada à interação social. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade: ele também reflete e refrata outra. Cada signo é simultaneamente um reflexo da realidade e seu fragmento material, logo elemento do mundo exterior (Bakhtin, 2002, p.32). A consciência só se materializa nos signos, do contrário, é uma ficção. A palavra é, então, material maleável e se expressa no corpo.

Sobral destaca que o sujeito bakhtiniano é o resultado de uma negociação entre sua sobreposição à sua inserção social e sua submissão ao ambiente sociocultural. *“Tanto um sujeito fonte do sentido, como um sujeito assujeitado.”* (2005, P.22). Há uma interminável referência ao *outro* que constitui o *eu*, que é para ele, seu *outro*. A inserção no plano relacional dá sentido às subjetividades construídas.

Essa concepção de sujeito traz em si as consequências éticas das decisões tomadas na vida concreta, pois ele não se trata de um *“fantoche das relações sociais”* (Sobral, 2005, p 24), mas de alguém capaz de organizar seus discursos e de assumir uma atitude responsiva frente ao outro. Alteridade que se faz presente também nas vozes que fundam a arena lingüística na qual se enfrentam. Aqui temos a polifonia, o dialogismo, a pluralidade que fazem do sujeito humano um objeto que se dá a conhecer pelos seus textos, seus discursos.

Em Marxismo e Filosofia da Linguagem, Bakhtin/Volochinov, traz o conceito de que o sujeito se constitui e é constituído na palavra. Não existem pensamento e linguagem inatos. A atividade mental do sujeito é profundamente marcada pelo campo social, pois a palavra e o material semiótico, produzidos na interação, são elementos determinantes para a organização do pensamento que, posteriormente, retorna ao campo social. Em razão dessa sobredeterminação social e histórica, que

perpassa tanto os sujeitos quanto as palavras, a significação da palavra somente se dará no acontecimento enunciativo que ultrapassa a significação registrada no dicionário. Assim, a palavra é constitutiva tanto da consciência quanto do desenvolvimento humano, cabendo à linguagem a responsabilidade pela constituição dos sujeitos sociais.

A temática da alteridade em Bakhtin é reveladora das possibilidades de produção de pesquisa em ciências humanas, ao mesmo tempo em que é tomada como condição essencial da constituição do humano. A consciência de si depende do outro para se estabelecer. O *eu* não se constitui isoladamente, ele existe em relação dialética com aquilo que é outro, que lhe proporciona o acabamento. Apenas ao outro é dado ver-me e, minha percepção de mim mesmo só se torna possível pela sua mediação que fornece um acabamento através de uma estética decorrente do movimento de aproximar-se e afastar-se retornando ao ponto inicial, modificado pela experiência de ter vivido uma dada realidade pela ótica daquele a quem tento dar um acabamento. Jobim e Souza define exotopia como:

o fato de uma consciência estar fora de outra, de uma consciência ver a outra como um todo, o que ela não pode fazer consigo própria. (...) Cada um de nós se encontra na fronteira do mundo que vê.. (Jobim e Souza, 2003, p. 83).

Para Bakhtin, tal como para Vigotski, a consciência tem caráter social. Ela se constroi nessa relação necessária entre o eu e o outro. Tomar consciência de si é produto dessa relação que é internalizada através da linguagem do outro com suas entonações e seus valores. A consciência, no entanto se funda num esquecimento: o eu esquece que as palavras que lhe deram sentido foram inicialmente as palavras dos outros internalizadas inicialmente como palavra pessoal-alheia, em seguida como palavras-próprias

A palavra do outro torna-se anônima, familiar (numa forma reestruturada, claro); a consciência se monologiza. Esquece-se completamente a relação dialógica original com a palavra do outro: esta relação parece incorporar-se, assimilar-se à palavra do outro tornada familiar (tendo passado pela fase da palavra 'pessoal alheia'). A consciência criadora, durante a monologização, completa-se com palavras anônimas. (...) Depois, a consciência monologizada, na sua qualidade de todo único e singular, insere-se num novo diálogo (daí em diante, com novas vozes do outro, externas). Com frequência, a consciência criadora monologizada, unifica e personaliza as palavras do outro, tornadas vozes do outro anônimas... (Bakhtin, 2000 p. 406).

### 3.4 Entrelaçando os Discursos: um Diálogo em Torno da Idéia de Subjetividade

As proposições bakhtinianas serão tomadas para pensarmos a constituição da subjetividade do aluno, inserido num discurso que se configura como uma “cultura escolar”. As culturas da infância assumem esse discurso como “palavras-próprias”? Como se dá a tensão entre as palavras alheias e as palavras pessoais?

Quem é esse sujeito – criança e aluno – que se constitui nas práticas escolares?

É necessário um sujeito para haver enunciação. As diferentes concepções que atravessaram a formulação da subjetividade ajudam a entender o quê e como fala. É necessário um recuo ao sujeito cartesiano que marcou por muito tempo essa concepção até sua desconstrução pela psicanálise e os questionamentos da filosofia, para enfim chegarmos ao modelo de Vigotski que reconhece dialeticamente a dimensão social e individual ali presentes.

A partir do modelo cartesiano que dividia o conhecimento do universo em duas categorias de natureza distinta: o conhecimento objetivo, científico relativo ao mundo dos objetos e o conhecimento intuitivo e reflexivo que permitia acesso ao mundo dos sujeitos. Esta concepção gerou uma tensão entre a filosofia e a ciência, de tal modo que, embora o sujeito tenha sido alçado à condição de acesso à verdade, ele foi excluído, enquanto sujeito ativo, do campo da ciência, objetiva e racionalmente comprovável, não cabendo aí a interferência da subjetividade. O sujeito da consciência, fundado no cogito cartesiano, se estabeleceu como pressuposto de um sujeito da interioridade e da racionalidade.

Ao desvelar o inconsciente, Freud promoveu a primeira grande ruptura com esta concepção de sujeito ancorado na racionalidade e na interioridade. Freud subverteu a noção tradicional de sujeito pensante e revelou a importância da lei externa sobre o indivíduo. Ao ligar a lei (princípio de realidade) ao desejo (princípio do prazer), a psicanálise desconstruiu o papel central atribuído à consciência e produziu uma teoria de constituição do sujeito. Assim,

Formulou-se no discurso freudiano a concepção de que o sujeito é necessariamente dialógico, isto é, uma modalidade de sujeito que se constituiu apenas pelo outro e através do outro. O que implica

enunciar que não existe qualquer possibilidade de representar o sujeito como uma mônada fechada, como uma interioridade absoluta, pois a interioridade subjetiva remete sempre para a exterioridade do outro. (Birman, 1994, p. 37).

A subjetividade, dessa maneira é produto de processos psíquicos inconscientes formados por meio do registro de uma linguagem dialógica que se processa na história, na medida em que o outro, como linguagem e como ser, é o contraponto fundante do sujeito.

Freud contribuiu de maneira significativa para desconstruir a ilusão da modernidade ancorada na imagem racionalista do sujeito e na idéia da relação entre a liberdade do homem e o progresso da humanidade. A ciência moderna e sua concepção de sujeito tornaram-se objetos de reflexões críticas como as de Foucault (1977, p.32) sobre a idéia de que a ciência possibilitaria o progresso da sociedade e sobre a ambigüidade presente na noção de sujeito da ciência moderna. Foucault mostrou os desdobramentos do poder disciplinar que tinha como base a regulação e a vigilância do indivíduo e do corpo e converteu a noção de sujeito em fenômeno metodológico e substantivo ao propor que não tomemos a subjetividade como um dado, mas, como uma construção histórico-discursiva, como uma posição entre outras. Para ele, o lugar do sujeito não seria identitário e racional e valeria a pena ver:

a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. (Foucault, 1992, p.7).

Freud e Foucault trazem a idéia do sujeito como construção social e histórica. A partir desse ponto e avançando em sua discussão teórica, vamos esclarecer como a perspectiva sociocultural concebe a subjetividade, Freitas recorre à constituição do indivíduo moderno e da psicologia como ciência: ali, a experiência subjetiva era pensada como individual, privada e universal. Porém, como já visto, a modernidade trouxe consigo questionamentos a partir de suas próprias contradições: *“O século XIX consolidou a experiência da subjetividade privatizada e, ao mesmo tempo, a crise dessa subjetividade.”* (Freitas, 2001, p.4).

Como articular as esferas do individual – campo do psicológico ou subjetivo – e a do social, histórica e objetiva? Em busca da resposta a essa questão, Freitas trata dessa temática a partir da perspectiva sociocultural. Para a

autora, como essas noções são construídas na história as suas contradições também podem ser compreendidas nessa linha, especialmente aquela que nega a relação entre objetividade e subjetividade. A subjetividade é constituída através de mediações sociais, o que exige necessariamente um outro que se faz presente pela linguagem. É nessa troca permanente que a subjetividade se constrói na interação entre interno e externo, individual e social, no compartilhar dos significados.

Consubstancia-se na linguagem a síntese superadora entre objetividade e subjetividade, pois o signo, **produto social**, criado por um grupo culturalmente organizado, designa a realidade objetiva sendo ao mesmo tempo uma **construção subjetiva compartilhada** por diferentes indivíduos através da atribuição de significados e também uma **construção subjetiva individual** que se realiza pela internalização (grifos da autora). A internalização é um processo de reconstrução interna de uma atividade externa. Reconstrução essa que consiste na apropriação do significado construído socialmente e transformado pelo sujeito num sentido pessoal, portanto próprio. (Freitas, 2001, p.5).

Vimos com Vigotski (1998, p.4) que o processo de significação apresenta uma dupla referência semântica: o significado e o sentido. O significado de uma palavra é mais estável e preciso já que é convencional e dicionarizado, enquanto seu sentido é dinâmico, podendo ser modificado de acordo com o contexto, produto que é da interação. Diferentes contextos apresentam diferentes sentidos para uma mesma palavra. O sentido se constrói na dinâmica dialógica.

O sujeito é constituído pelas significações culturais produzidas a partir do momento em que os sujeitos se relacionam produzindo sentidos. Assim, só existe significação quando ela ocorre para o sujeito e o sujeito penetra no mundo das significações quando é reconhecido pelo outro. A relação social não é composta apenas de dois elementos, ela é uma relação dialética entre o eu e o outro, e implica num terceiro: o elemento semiótico que é constituinte da relação e é nela constituído. O sujeito se constitui numa relação eu/outro onde esse outro é na verdade um outro de si mesmo, se pudermos recorrer a um paralelo à metalinguagem, pensaríamos numa “metaconsciência” onde o sujeito se pensa a partir de um outro que é ao mesmo tempo ele mesmo.

Nas obras de Vigotski e Bakhtin a análise do sujeito transcende as ordens do biológico e da abstração, direcionando-se ao sujeito que é constituído e é constituinte de relações sociais. Neste sentido, o homem sintetiza o conjunto das relações sociais e as constrói.

Pensar o homem pelo viés das relações sociais implica considerá-lo em uma perspectiva da polissemia, ou seja, pensar na dinâmica, na tensão, na dialética, na estabilidade instável, na semelhança diferente. A conversão das relações sociais no sujeito social se faz por meio da diferenciação: o lugar de onde o sujeito fala, olha, sente, faz, etc. é sempre diferente e partilhado. Essa diferença acontece na linguagem, em um processo semiótico em que a linguagem é polissêmica.

Neste sentido, o sujeito não é um mero signo, ele precisa do reconhecimento do outro para se constituir enquanto sujeito em um processo dialético. Ele é um ser significante, que fala, faz, pensa, sente, tem consciência do que está acontecendo, refletindo todos os eventos da vida humana.

A subjetividade, nesta perspectiva, é produto de uma relação dialética, processo permanentemente constituinte e constituído, está na interface do psicológico e das relações sociais. Esta concepção de subjetividade contribui para identificar e analisar as categorias que permitem a construção histórica do objeto tanto na sua dimensão social quanto na história individual das crianças que compõem o meu campo de pesquisa. Assim,

Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão entre seres socialmente organizados; não podem assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato. Para estudá-los é indispensável situá-los em processos sociais globais que lhe dão significação. (Faraco, 2003, p 48).

As proposições bakhtinianas serão consideradas para pensarmos a constituição da identidade do aluno, inserido num discurso que se configura como uma “cultura escolar”, ao mesmo tempo em que as culturas da infância assumem esse discurso como “palavras-próprias”. **Será analisada a tensão entre as palavras alheias (conformação de alunos) e as palavras pessoais (cultura de pares), entendendo esse processo, para além da subjetivação individual, como**

**a constituição de um “discurso” que confere identidade cultural a um grupo: os alunos, que passam a se reconhecer como tal.**

Toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com outros textos (...) Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. (...) a palavra do outro se transforma, dialogicamente, para tornar-se palavras pessoal-alheia com a ajuda de outras palavras do outro, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas). A palavra já tem, então, um caráter criativo (Bakhtin, 2000, p 404-405).

Geraldi (2003, p. 18-19) reconhece na escola o exemplo paradigmático das técnicas modernas de governo descritas na análise foucaultiana, porém ressalta que as identidades atribuídas não serão necessariamente as identidades experienciadas, pois há um espaço de deslizamento e emergência de transgressão constituintes das subjetividades.

Esses são os fundamentos que orientam a tese, mas para avançarmos no debate é necessário conceituar, inicialmente, o que é a forma escolar e o que estamos tomando por culturas infantis e cultura escolar.

### **3.5 A Forma Escolar: o Processo e Sua Gênese**

Buscar um estudo que vá à gênese da constituição do modo de ser aluno, na abordagem pretendida, pressupõe uma construção histórica que relate o movimento social que originou a escola tal como a concebemos hoje. Desnaturalizar a escola, restituindo-lhe sua historicidade é o primeiro passo para o estabelecimento dos diálogos que propomos aqui.

Vincent, Lahire e Thin (2001, p 12) ressaltam que, a despeito de uma tendência da historiografia de estabelecer uma continuidade nas formas escolares clássicas até os dias de hoje, é possível identificar o surgimento da forma escolar nos séculos XVI e XVII na França. Para os autores, a aparição de uma forma social está intrinsecamente relacionada a outras transformações.

É, portanto, a análise sócio-histórica da emergência da forma escolar, do modo de socialização que ela instaura, das resistências encontradas por tal modo, que permite definir essa forma, quer dizer, perceber sua unidade (a da forma) ou, mais exatamente, pensar como unidade o que, de outro modo, somente poderia ser enumerado como características múltiplas. (2001, p.12).

Uma das características principais é inauguração de um modelo de relação que pode ser chamada de pedagógica. A forma de aprender desvincula-se do fazer, a relação mestre e aluno dissocia-se das demais, gerando resistências pela retirada de poder envolvida no saber-fazer. A instauração de um lugar específico para essa relação a separa das demais: a escola se configura como o espaço da relação pedagógica que ensina conhecimentos desvinculados do fazer. Simultaneamente, cria-se o tempo escolar como um tempo da vida, do ano e do cotidiano. A existência da escola com espaços e tempos específicos já aponta o potencial socializador de suas práticas, dado que as orientações espaço-temporais conferem identidade – modos de ser - ao sujeito humano.

Essas transformações vieram acompanhadas de uma ampliação da escolarização (note-se que continuamos falando da França, o que, no entanto não invalida a análise que pretendemos efetuar aqui). Para os autores, a escolarização veio junto com a instalação de uma nova ordem urbana e uma redistribuição dos poderes civis e religiosos. A escola é, mais do que uma consequência do processo, parte relevante de sua consecução.

A inclusão em massa das crianças na escola pode ser tomada como uma nova forma de sujeição desenvolvida por maneiras específicas de subjetivação. A criança aprende, mas do que os conteúdos, “*determinadas regras (...) constitutivas da ordem escolar*” (Vincent, Lahire e Thin 2001, p. 14). A forma escolar transborda dos muros das escolas para as demais instituições. Para os autores, fica evidente que o exercício de análise da sociogênese da forma escolar faz sentido num conjunto de transformações sociais profundamente vinculadas às formas de exercício de poder.

A passagem das sociedades oralizadas para as escriturais traz uma série de fenômenos associados, as formas escolares se constituem como lugar específico distinto das demais relações sociais. Elas pressupõem um saber objetivado, desvinculado do fazer. A escrita torna-se elemento essencial nesse contexto, pois garante *a acumulação da cultura até então conservada no estado incorporado* (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p 28). As escolas não são espaços profissionais ou religiosos e os conteúdos ensinados lá, mesmo que dessas naturezas são escolarizados, ou se quisermos, passam pela transposição didática de que nos fala

Chevallard (1991)<sup>25</sup>. A transmissão do saber se coloca como um problema até então inédito, pois deve permitir aos alunos que recomponham um trabalho passado, não necessariamente vivido por eles. Cada vez mais, *as relações sociais de aprendizagem dependem da escrituralização – codificação dos saberes e das práticas*, (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p. 29).

As prescrições escritas afetaram também os mestres que deviam cumprir as regras, sem interpretá-las. A didática em sua origem lassaleana <sup>26</sup> não previa espaço para a subjetividade do mestre:

O homem está tão sujeito à frouxidão (...) que tem necessidade de regras por escrito, mantendo-o em seu dever e impedindo-o de introduzir alguma coisa de novo e, deste modo, destruir o que foi sensatamente estabelecido. (J.B. La Salle, *Conduites des écoles chrétiennes. Introduction et notes comparatives avec l'édition princeps de 1720. Procure générale*, 1951, p. 5 apud Vincent, Lahire e Thin 2001, p.30).

A forma escolar de aprendizagem se opõe às formas orais e a escola se configura como lugar de aprendizagem das formas de exercício de poder que se impõem através de uma impessoalidade que afeta mestres e alunos. Com as escolas mútuas sistematizadas pelos ingleses Bell (1753 – 1832) e Lancaster (1778 – 1738) que, entre outras coisas, propunham o fim dos castigos físicos, veio uma crítica ao adestramento a que eram submetidos os alunos e uma tentativa de estabelecer uma nova relação com as regras que passam a ser “explicadas e aceitas” e assim, a partir de uma autodisciplina o aluno mesmo se regularia tomando como base a razão.

A questão do poder se coloca desde o princípio, articulada ao saber:

ao mesmo tempo em que se constroem saberes e relações com a linguagem e com o mundo, certas modalidades da relação com o outro se aprendem em forma de relações sociais específicas que correspondem a modalidades do poder. (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p 35).

<sup>25</sup> Idéia formulada originalmente pelo sociólogo Michel Verret, em 1975. retomada em 1980, pelo matemático Yves Chevallard que a define como um instrumento eficiente para analisar o processo através do qual o saber produzido pelos cientistas (o Saber Sábio) se transforma naquele que está contido nos programas e livros didáticos (o Saber a Ensinar) e, principalmente, naquele que realmente aparece nas salas de aula (o Saber Ensinado).

<sup>26</sup> J. B. de La Salle pretendia que os professores seguissem as regras estritamente, sem nenhuma variação, de forma a obter um resultado uniforme.

Canário (2002) aprofunda o estudo da forma escolar estabelecendo três dimensões para análise da escola:

Uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução, industrial e liberal, que baliza o início da modernidade e que introduziu três novidades: o aparecimento de uma instancia educativa que separa o o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que viria progressivamente a se tornar hegemônica (...) a escola é uma *forma*, é uma *organização* e é uma *instituição* (grifos do autor). (p. 143).

Enquanto forma, a escola traduz uma ruptura com os processos que prevaleciam antes dela e trata-se de uma modalidade de aprendizagem que se baseia na revelação, na cumulatividade e na exterioridade dos saberes. A forma revelou-se numa dimensão pedagógica que progressivamente tornou-se hegemônica enquanto maneira de ensino-aprendizagem e legou à escola um monopólio da ação educacional ao mesmo tempo em que contaminava com seus métodos as ações educativas não escolares.

A dimensão da organização possibilitou o estabelecimento da forma escolar não mais baseada na relação dual mestre e aluno, mas na do professor com sua classe, característica dos sistemas escolares modernos. Sua invisibilidade é fruto da naturalização das formas de organizar os tempos, espaços e os agrupamentos dos alunos que determinam ação dos agentes educacionais e limita o pensamento crítico sobre as próprias práticas.

Por fim, a escola é uma instituição com valores e objetivos que desempenha papel de unificação cultural, linguística e política fundamental na construção dos Estados Modernos.

Para Canário (2002, p 145) a indistinção dos três níveis provoca um debate confuso, pois os interlocutores eventualmente estão tratando de fenômenos de níveis distintos num mesmo conceito.

Avançando na história da escola, temos uma época denominada por Canário como a “*idade do ouro*” (2008, p. 74), um largo período entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Grande Guerra, no qual se estabeleceu o apogeu do capitalismo liberal. Esta referência da escola permanece, segundo o autor, no imaginário coletivo como um contraponto às mazelas da escola atual. Canário considera ainda que este período possa ser tomado como um “*tempo de*

*certezas*”, na medida em que correspondeu, a um momento de poucas tensões entre a escola e a sociedade e dela internamente em suas distintas dimensões.

O período seguinte à Segunda Guerra Mundial apresentou um crescimento da oferta educativa escolar, como consequência da combinação entre o aumento da oferta em função das políticas públicas e o aumento da procura numa verdadeira “corrida à escola” (Canário, 2008, p. 74). A democratização do acesso à escola marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num “*tempo de promessas*”, marcado pela euforia e pelo otimismo em relação à escola. As promessas a que se refere Canário são basicamente três: desenvolvimento, mobilidade social e igualdade.

Em termos econômicos o que se assistiu na América do Norte, Europa e leste Asiático nesse período foi um desenvolvimento sem precedentes. Nos estados Unidos, prevalecia um modelo chamado de regulação fordista onde ocorria uma produção em massa, com um consumo de massa, cuja manutenção se dá por um regime salarial em que o crescimento dos salários acompanha em certa proporção o crescimento dos ganhos de produtividade e num quadro de vínculos trabalhistas estáveis e de, praticamente, pleno emprego. Os eventuais conflitos sociais eram regulados por um Estado de Bem-Estar Social que assegura mecanismos de distribuição a bens e serviços sociais. Para Canário houve uma associação entre o desenvolvimento econômico e a elevação da escolaridade das populações nessa época, gerando, nos países desenvolvidos a construção da escola de massas. Esse modelo sofreu forte baque nos anos setenta, com a crise do petróleo que marcou por um lado o fim das ilusões do progresso e de outro, uma constatação da impossibilidade da escola a fazer juz às suas promessas.

A sociologia da “reprodução” colocou em evidência a função de manutenção das desigualdades exercida pela escola, além disso, a expansão da escolarização não se traduziu na ampliação do bem-estar aos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Canário aponta o paradoxo de que, ao democratizar o acesso, tornando-se menos elitista a escola passa a ser vista como aparelho ideológico do Estado que assegura a reprodução social das desigualdades através de mecanismos de violência simbólica (2008, p.76).

Chega então a época denominada por Canário como “*tempo das incertezas*”. As mudanças, econômicas, políticas e sociais afetaram a relação dos sujeitos com a escola e com o mercado de trabalho: “*passou-se de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza.*” (Canário, 2008, p.76). Em termos econômicos, assistimos ao declínio dos Estados Nacionais e ao deslocamento do poder para os grupos econômicos internacionais e os organismos supranacionais. É a globalização da economia, que se traduz ainda na progressiva liberalização dos mercados, que trouxe como consequência, uma submissão das políticas estatais frente a uma economia capitalista que não reconhece fronteiras. As alterações econômicas promoveram também transformações políticas numa redefinição do papel do Estado.

O campo educacional é afetado por todas essas mudanças.

Está em causa a criação de uma nova ordem que altera e torna obsoletos os sistemas educativos concebidos num quadro estritamente nacional. As suas missões de reprodução de uma cultura e de uma força de trabalho nacionais deixam de fazer sentido numa perspectiva globalizada. A finalidade de construir uma coesão nacional cede, progressivamente, o lugar à subordinação das políticas educativas a critérios de natureza econômica (aumento da produtividade e da competitividade) no quadro de um mercado único. (Canário, 2008, p.77).

A ampliação da oferta escolar e a retração no mundo do emprego promovem uma desvalorização dos diplomas escolares, que leva Canário a falar da configuração de um “*tempo de incertezas*”. O desequilíbrio entre diplomas e empregos coloca em xeque o papel da escola.

Para Canário, então, haveria três facetas numa problematização da escola atual: sua obsolescência na relação com o saber – cumulativo e revelado; sua falta de sentido para os atores sociais que a frequentam e a perda de legitimidade social pela reprodução das desigualdades.

Os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do déficit de sentido das situações escolares. A construção de uma outra relação com o saber, por parte dos alunos, e de uma outra forma de viver a profissão, por parte dos professores, têm de ser feitas a par. A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos. Construir a escola do futuro supõe, pois, a adoção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. (2008, p.80).

Há ainda a necessária distinção entre a Educação Infantil e o restante da escolaridade básica em um contexto ocidental contemporâneo:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). (Rocha, 2001, p. 31).

Para a autora torna-se possível, a partir destes aspectos, o estabelecimento de diferenças entre a escola, a creche e a pré-escola, a partir da sua função social definida pelo contexto social. Não se trata ainda, segundo Rocha de estabelecer uma “*diferenciação hierárquica ou qualitativa*”. (opcit, p. 31).

Pretendo, ao final desta tese, ter contribuído, ainda que de forma limitada ao meu campo de análise, para a desconstrução desses limites que impõem constrangimento aos sujeitos envolvidos no dia-a-dia escolar, através da análise crítica de sua gênese e de seus processos de manutenção que se revelam em estratégias e táticas de poder.

O capítulo a seguir procurou fazer a articulação dos conceitos trabalhados neste com a empiria, buscando analisar as ações dos sujeitos a partir deste referencial.