

CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E PRODUÇÃO DE SENTIDO: SIGNIFICAÇÃO E PROCESSOS DIALOGÓDICOS

ANA LUIZA B. SMOLKA

Universidade Estadual de Campinas

Dentro das tendências contemporâneas em Psicologia do Desenvolvimento, um dos problemas teóricos mais persistentes e intrigantes é aquele que diz respeito às relações ou articulações entre linguagem e cognição.

Podemos destacar duas posições principais que se apresentam em oposição no quadro dessas tendências: a do "construtivismo" piagetiano, que minimiza as diferenças entre formas verbais e não-verbais de representação, e o "sócio-interacionismo", que considera a linguagem organizadora e estruturante das diversas formas de representação não-verbal.

No quadro teórico piagetiano, a característica específica do homem não é a linguagem, mas é uma capacidade cognitiva superior, que abrange a linguagem como uma das diversas manifestações da função simbólica.

Ora, tal função semiótica ou simbólica é apresentada por Piaget de maneira vaga e geral, ancorando-se no conceito de REPRESENTAÇÃO, usado, por sua vez, de maneira ambígua, em pelo menos dois sentidos: no sentido lato, frequentemente se confunde com o próprio pensamento, com a inteligência que se estrutura, que não se apoia simplesmente sobre percepções e movimentos; no sentido estrito, representação equivale a imagem e consiste na reunião de um significante (que permite a evocação) e de um significado (fornecido pelo pensamento).

Piaget demonstra, numa primeira série de obras, que a representação sensório-motora funciona por meio de significantes indiferenciados que são os índices. Traduções internas (no sujeito) de certas características do meio, estes índices se organizam no curso do desenvolvimento para constituir as imagens mentais. O período simbólico começa quando estas imagens tornam possível a evocação, isto é, uma nova apresentação (num outro plano) de um objeto ou uma atividade. Neste novo tipo de representação, a criança utiliza significantes diferenciados e fora do sujeito, qualificados como símbolos e signos.

Posteriormente, aparece no quadro teórico piagetiano uma interpretação que acentua o caráter construtivo e interativo de todo conhecimento, e que recusa as noções linguísticas de significante e significado (Bronckart, 1987).

Se Piaget restringe a noção de representação e a atividade simbólica à formação de imagens, ele estende, por outro lado, o conceito de significado "aos esquemas de todos os níveis constituindo o esquematismo do organismo". O

significado é aquilo que o sujeito assimila, e essa assimilação só é possível graças aos esquemas de que o sujeito dispõe. Os significados constituem assim os instrumentos operativos do sujeito, enquanto os significantes, como figurações ou imagens de propriedades da realidade ou do organismo, tornam-se os instrumentos figurativos.

Nesse quadro, podemos dizer que há uma dependência do domínio figurativo (significantes) em relação ao operativo (significados): o desenvolvimento da criança consiste, antes de tudo, no desenvolvimento das estruturas operatórias, e estas engendram a evolução dos instrumentos figurativos. Além disso, há uma continuidade funcional entre os diferentes tipos de instrumentos figurativos. A linguagem é um instrumento de conhecimento entre outros e, como tal, é considerada uma atividade cognitiva, mas não tem papel decisivo no desenvolvimento.

Para Piaget, todo conhecimento é representativo, no sentido amplo do termo (intelectual/operativo; imagético/figurativo), e todo conhecimento consiste em atribuir um significado, um sentido, aos objetos e aos acontecimentos. Aqui, a questão que se coloca é: como emerge, ou de que natureza é a significação na teoria piagetiana?

Ancorando a significação na capacidade cognitiva geral de representação, Piaget confere a ela um sentido bio/lógico que a desloca do âmbito social e verbal. Esse sentido bio/lógico da significação (como também da consciência) constitui um dos pontos nevrálgicos e polêmicos no quadro teórico piagetiano.

Sem entrar aqui nos meandros dos debates das teorias da representação e das teorias da significação (Foucault, Pierce, Benveniste, Lahud, Sercovich, entre outros), e circunscrevendo o problema ao âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, destaco a tendência que se opõe à perspectiva piagetiana no que concerne aos fundamentos da relação linguagem e cognição.

Na tendência inicialmente denominada de sócio-interacionismo (e que hoje preferimos chamar perspectiva histórico-cultural), as idéias de Vygotsky sobre pensamento e linguagem apresentam-se num quadro explicativo radicalmente (em termos de raiz, de princípios) diferente do de Piaget. Para Vygotsky, linguagem e cognição não só se articulam, mas se constituem mutuamente. A linguagem não é um epifenômeno do pensamento ou de uma capacidade cognitiva geral de representação, mas emerge no contexto das práticas sociais como instrumental constitutivo do psiquismo humano. "A palavra constitui o microcosmo da consciência humana".

O que distingue os homens dos animais, do ponto de vista psicológico, é a SIGNIFICAÇÃO, isto é, a criação e a utilização de signos, de sinais artificiais. Signo por excelência, a palavra, na sua especificidade, constitui a interface do

social e do individual, do público e do privado, enquanto se configura como atividade (produto e produção) humana nos níveis intermental (comunicação, interação social) e intramental (representação, cognição).

Nesse contexto teórico, o funcionamento cognitivo e o conhecimento humano são considerados como de natureza fundamentalmente social, na medida em que as ações do bebê só vão adquirindo sentido num sistema de relações e significações sociais. Os processos verbais - inicialmente do "outro", depois "próprios" - organizam e estruturam a atividade mental. Por isso mesmo, Vygotsky escolhe o significado da palavra como unidade de análise no estudo do funcionamento mental (não cabe aqui uma discussão específica sobre a questão da adequabilidade e dos limites de tal unidade de análise).

No entanto, mesmo enfatizando a natureza social da linguagem e da cognição, Vygotsky situa, metodologicamente, o "significado da palavra" (que ele destaca como sendo o aspecto interno da fala) no nível de funcionamento interno do indivíduo, deslocando o lugar de produção social da significação, e circunscrevendo-o, analiticamente, na esfera individual.

Aqui, a questão não seria tanto a do lugar de emergência da significação (que é assumido como sendo o lugar das interações sociais), mas como se produz essa significação na dinâmica social, dialógica, e como, metodologicamente, se pode traçar e aprender o processo dessa produção.

Para Vygotsky, "a função mental da palavra só pode ser explicada por um sistema que vai além do indivíduo. A primeira função da palavra é a função social e se quisermos traçar como ela funciona no comportamento do indivíduo, devemos considerar como ela é usada e funciona no comportamento social" (Vygotsky, 1981, p. 158).

Na sua construção teórica, Vygotsky consistente e insistentemente aponta para (o que temos chamado de) dimensão discursiva, sem, contudo, caracterizá-la. Apesar do seu pressuposto básico de que o significado emerge na interação social, Vygotsky não chega a analisar os processos de significação (lá) onde eles de produzem, ou seja, nas relações dialógicas.

É Bakhtin (1981, 1984) quem privilegia, teoricamente e metodologicamente, as relações dialógicas como lugar de análise e produção de significação.

Bakhtin não concebe a atividade mental sem material semiótico, sem SIGNIFICAÇÃO, isto é, sem produção de signos. "Todo gesto ou processo do organismo ... pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico" (1981, p. 52). A realidade do psiquismo é, portanto, a realidade do signo, mas os signos só podem emergir no terreno interindividual, no processo de interação social. Nesse processo, Bakhtin tematiza o problema da (inter)subjetividade, uma vez que a constituição do sujeito se realiza num jogo de reflexividade comunicativa. Quando os indivíduos

penetram na tessitura da comunicação humana e mergulham na trama das trocas verbais, a consciência desperta e começa a operar.

Nesse terreno interindividual, a *palavra* se caracteriza por uma "intensidade semiótica" na medida em que, produzida pelo corpo individual sem recurso externo (diferente de outros artefatos como o martelo ou a cruz) ela é "apenas e completamente" *signo*. No entanto, ela só tem vida no movimento de uma boca para outra, de um contexto para outro, de uma geração para outra.

Assim, a consciência individual emerge numa relação de alteridade e numa realidade discursiva que Bakhtin caracteriza como fundamentalmente dialógica. Essa dialogia atinge o estatuto de princípio na sua perspectiva teórica, enquanto encontro de vozes que se realiza e acontece de diversos modos: seja no diálogo face a face, seja no inescapável, constitutivo "concerto polifônico" quando, nas palavras que falamos, ressoam as palavras dos outros.

Deste ponto de vista, várias questões também emergem, relacionadas, sobretudo, aos aspectos pragmáticos e histórico/ideológicos da construção do conhecimento.

Como as crianças participam do processo de elaboração coletiva do conhecimento? Quais as condições concretas de elaboração do conhecimento nos contextos das salas de aula e como estas condições interferem, marcam, diversificam ou constituem o processo de construção do conhecimento? No âmbito da prática pedagógica, na dinâmica das relações de ensino, como captar indicadores do processo de elaboração do conhecimento ao nível inter e intramental?

É no contexto de tais polêmicas e indagações que se insere o nosso esforço de investigar teoricamente e empiricamente os processos de construção coletiva do conhecimento no contexto pré-escolar.

Partindo dos pressupostos 1. de que o conhecimento se constrói na dinâmica interativa; 2. de que os processos dessa construção estão situados socio-históricamente; 3. de que os modos de conhecer a realidade emergem das/nas práticas sociais, as quais trazem embutidas, e estabilizadas mas em transformação, matrizes de significações produzidas culturalmente; 4. de que essas significações implicam, necessariamente, o discurso enquanto material semiótico comum inter e intrasubjetivo; 5. de que o conhecimento do mundo é, portanto, um conhecimento fundamentalmente social, mediado pelo outro e pela palavra, tanto quanto são os seus modos de construção; procuramos explicitar aspectos da formação social da mente, da elaboração coletiva do conhecimento, na dinâmica dos acontecimentos cotidianos no interior da escola.

Assumindo, portanto, que a significação se produz na dinâmica das interações verbais, optamos por privilegiar, no nosso estudo, o movimento discursivo como objeto teórico-metodológico, enfocando os processos de

enunciação como *lugar* de construção do conhecimento e de produção de sentido. Destacamos, deste modo, a linguagem, como um artefato cultural especial e como uma realidade histórica específica que permeia e constitui as relações humanas. Aqui, a perspectiva teórica de Bakhtin, articulando psiquismo e ideologia, permite levar em consideração, na análise dos dados empíricos, não só a estrutura cognitiva da atividade mental, mas o aspecto discursivo no jogo dos interesses sociais.

No presente simpósio, escolhemos apresentar alguns aspectos de uma análise preliminar de um episódio, destacado das gravações semanais em vídeo feitas numa pré-escola da rede pública de ensino de Campinas:

É hora da roda inicial. Professora e crianças estão sentadas no chão, conversando. As crianças acabaram de ganhar da professora dois pacotes com animais de plástico.

01. Prof: Ô gente, abre aí a roda. Ô, dá licença, abre aí a roda. O Rafa, vamos contar os bichos pra gente saber quantos tem... pra na hora de guardar a gente conferir e ver se não está faltando nenhum, tá?
02. Muitas vozes...
03. Prof: Vamos contar? Ô Gabr, Gabr, vamos contando to mundo junto? Você vai usando seu dedo pra orientar a gente? Então vamos começar.
04. Todos contam
05. Rafa: Agora a gente vai ter que contar os bichos separados, assim: 4 leões, aí pra não misturar...
06. Prof: Quem pode fazer isso?
07. Muitas vozes: eu, eu, eu...
08. Prof: Ô, eu vou marcando aqui...
09. Cria: 4 leões... 4 leões...
10. Prof: Você pode fazer pra gente, Rafa?
11. Juli: Eu posso!
12. Prof: Então faz aí...
(passa lápis e papel para Juli).
Desenha um leão, põe na frente 4.
13. Várias vozes
14. Prof: Ô, Juli, marca aí pra gente, 4 leões.
15. Cria: Aqui em cima!
16. Cria: Faz o 4

17. Cria: Faz o risco, outro risco prá cá!
18. Cria: Todo mundo tá na frente! 4 leões.
Faz o desenho do leão!
19. Cria: Assim, ó! (passa leão de plástico)
Usa esse leão aqui para fazer a marca!
20. Cria: Faz deitado, Juli!
21. Gabr: Então, faz uma pata! Então faz uma pata!
22. José: Pata, pata! Ele vai saber? Pata!
Esse tem pata, esse tem, esse tem,
esse tem pata, esse tem pata,
esse tem pata, esse tem pata...
23. Cria: Vai pensar, vai pensar que, que é pata...
vai pensar que é pata de gorila!
24. Cria: Faz só uma pata...
25. Rafa: Ó o tamanhico da patinha! Ó o tamanhão!
Ó o tamanhico, ó o tamanhão,
ó o tamanhão...

Nosso esforço de análise com relação à dinâmica discursiva consiste, num primeiro momento, em procurar identificar diferentes vozes que entram em contato no processo de elaboração conjunta do conhecimento. Como pensar a construção de conhecimento na dinâmica interativa, discursiva? Quem fala? De que lugares? Que vozes podem ser ouvidas? Interessa-nos não apenas apontar ou descrever estas vozes, mas analisá-las no contexto de sua produção, uma vez que "a situação mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação" (Bakhtin, 1981, p. 113).

O evento acontece no contexto formal de uma pré-escola pública, o que já nos apresenta alguns indicadores para análise. Podemos logo de início identificar - nos turnos de 1 a 4 - marcas de um discurso instrucional. A professora, ocupando seu lugar social, solicita, argumenta, co-ordena a atividade, controlando com a voz, via "orientação" (o apontar) de uma das crianças, a contagem dos bichos. As crianças, protagonistas como alunos no evento, acompanham a contagem.

No entanto, podemos observar, no turno 5, uma reversibilidade nos papéis. Agora, é uma criança que propõe e argumenta, sendo que a formulação de seu argumento se esboça e pode ser traçada a partir da fala da professora no turno 1.

Os turnos de 6 a 12 configuram movimentos de in/décisão da professora. Uma vez aceita a proposta da criança, há uma procura dos modos de condução

da atividade, que não estão claramente delineados, e são negociados com as crianças no grupo. A professora oscila entre assumir a tarefa proposta, e delegá-la ao grupo.

Acaba optando por delegá-la ao grupo. Uma das crianças se propõe a realizá-la. Com a folha de papel no chão à sua frente e com a canetinha na mão, agora é a criança que hesita, sem saber como proceder. (Os diversos modos de ocupação desse "lugar de desempenho" - não sabemos bem como designá-lo ainda - no grupo têm sido objeto de nossas investigações).

Nos turnos de 15 a 25, podemos acompanhar a dinâmica da interlocução que se estabelece. Os "outros", aqueles que não estão justamente no "lugar de desempenho", dão palpites, sugestões, aconselham e disputam pontos de vista. Nessa sequência, só crianças falam. A professora observa sem se manifestar.

Um interessante jogo de elaboração conjunta tem lugar, caracterizado primordialmente pela co-operação. É interessante aqui lembrar Bakhtin (1981) quando ele diz que o centro organizador e formador de toda enunciação está situado no meio social que envolve o indivíduo. (Tese radicalmente oposta à de Piaget, por exemplo!).

São seis ou sete crianças do grupo que entram, explicitamente, no jogo enunciativo nesse momento.

E o que está em jogo? Entre outras coisas, a identificação e classificação dos bichos, a contagem, o registro. São as práticas e recursos de organização, de memorização que, entre outras práticas, estão inscritas na história e no discurso do grupo, constituindo as representações, o imaginário social, o *habitus* (Bourdieu) que sustenta as práticas e os múltiplos sentidos destas práticas.

Dentre estas práticas, podemos também identificar marcas de uma prática pedagógica que, no jogo instrução/construção, privilegia a interação e possibilita a explicitação de formas coletivas de construção do conhecimento.

No processo enunciativo, são discutidas formas de representação (gráfica) de um objeto/referente: leão de plástico. "Faz um risco", "Faz o desenho", "Faz a marca", "Faz deitado", "Faz o (número) 4", "Usa esse leão", são alternativas que se apresentam: cópia, contorno, utilização do modelo, símbolos, signos. Podemos observar um rápido e in-tenso trabalho simbólico realizado coletivamente (que muitas vezes passa completamente desapercebido no cotidiano, mas que registrado pela câmera...) na medida em que as palavras, sempre retrabalhadas, vão configurando conceitos e idéias num processo dialógico. Tensão entre estabilidade e transformação, contingências e criação.

Nesse trabalho (de discussão de formas de representação e significação) um atributo do leão, relacionado à posição do leão no papel (em pé), ganha destaque e é sugerido como característica válida a ser representada: a "pata".

E vem a contestação imediata em réplica (turno 22): "Pata! Pata! Ele vai saber?!? Pata!" que provoca uma tréplica igualmente enfática (turno 25) *pasta*

Nessa contestação, podemos "ler" (aqui, a necessidade de remissão a outros discursos que dão significação aos fatos) a noção de que uma pata não é um atributo específico de um leão e de que, portanto, não vai poder caracterizá-lo. Mas mais do que isso, um detalhe que aparece significativo na enunciação da criança, do ponto de vista da nossa análise, é: "Ele vai saber?!?" - "Ele", quem?

É interessante perceber como o pronome "Ele" marca um "algum indeterminado", ou um "lugar" indefinido no movimento dialógico, e como, no turno 23, essa indefinição permanece, ou é reafirmada por uma outra criança em: "Vai pensar, vai pensar, vai pensar que..." Quem vai pensar? Quem é o/esse "sujeito" (que fala, que é falado, que é referido)? *turno 23, outras duas*

Não é só a especificidade ou não do atributo que é importante no caso do registro, mas é, sobretudo, a *orientação para o outro*. Criar signos implica levar em conta o outro. É importante que "outro" comprehenda. É importante que se possa compreender.

Essa fala das crianças indica um movimento de reflexividade, um desdobramento do "eu" para colocar-se "no lugar do outro", num jogo negociado de intenção, convenção e compreensão (como fica a interpretação do "egocentrismo" na criança pequena, sobretudo se levarmos em conta o princípio dialógico?).

Ao mesmo tempo, essa fala aponta para um "sujeito que fala", enunciador, povoado de muitas vozes e perspectivas. Ele, outro, nós, alguém - generalizados - acabam se confundindo e constituindo o que Bakhtin denomina a "terceira pessoa", que configura o auditório/horizonte social de uma época, e de uma situação, onde está imersa, mas singularizada, a consciência individual. Essa tensão - eu, outro, nós - marcada no discurso (no caso do nosso episódio, deflagrada pelo pronome "ele" no processo enunciativo), merece ser tematizada e problematizada no estudo dos processos de construção de conhecimento, constituição do sujeito e produção de sentido.

Referências Bibliográficas

- Bakhtin, M. (1981). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1984). *Éstétique de la Crédation Verbale*. Paris: Gallimard.
- Bronckart, J.P. (1977). *Théories du Langage: une Introduction Critique*. Paris: Pierre Mardaga Editeur.
- Doise, W. e Palmier, A. (1986). *Répresentations Sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Mounoud, P. e Bronckart, J.P. (1987). *Psychologie. Encyclopédie de la Pléiade*. Paris: Gallimard.
- Piaget, J. (1975). *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1978). *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Difel.

- Sinha, C. (1988). *Language and Representation*. NY: NY University Press.
- Sercovich, A. (1977). *El Discurso, el Psiquismo y el Registro Imaginario*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision.
- Vygotsky, L.S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Thinking and speech*. In Rieber, R. & Carton, A., *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. NY: Plenum Press.
- Wallon, H. (1979). *Do Ato ao Pensamento*. Lisboa: Mores Editores.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.

Leont'ev, (1978), por sua vez, indica que o processo de socialização é fundamental para a formação da personalidade humana, representando uma invenção da cultura em suas práticas. Consequentemente, as diferentes versões do ontogenético e do naturalístico em psicologia, encostam a natureza social-cultural da humanidade desempenhando impulsionar a apropriação das características humanas e da produtividade cultural dos humanos. Consequentemente, o ser humano não é nem obra da natureza, nem produto da ação modeladora do meio e nem é resultado de quaisquer processos intrínsecos-adaptativos do "tipo organismo-mundo", onde a natureza-poderosa do meio desencadearia no organismo processos internos de construção de estruturas ou funções virtualmente presentes nela em forma germinal. Há, é uma "produção social" na qual participa na condição do sujeito.

Tal posicionamento da corrente histórico-cultural coloca, no entanto, alguns trabalhos teórico-empíricos bastante complexos e ainda não totalmente elucidados. Dentro eles, alguns dos mais difíceis estão relacionados com o processo de re-continuidade pelo mal-estar das características históricas da humanidade e com os processos de significação.

No trabalho sobre pelo pensamento de Marx Engels, em torno da corrente histórico-cultural, entendendo apropriação (Leont'ev, 1978) e internalização (Vygotsky, 1984) como um processo inverso e complementar do processo de objectificação (produção cultural dos humanos) cuja relação distinção específica é atividade humana (cf. K. Marx, *Manuscritos de 1844*). Embora não sejam totalmente sinônimos, as formas apropriação e internalização traduzem um mesmo processo. Se a apropriação é uma categoria material, o conceito de internalização, assim como em Vygotsky, situa-se numa certa linhagem psicológica (Janet, Baldwin, Mead, Piaget) que ele não nega sua temporalização plenamente. Os termos apropriação/internalização são, todavia, suficientemente específicos a natureza do processo a que eles se referem. No entanto, expressam claramente que a constituição psíquica do homem não se situa no círculo biológico sujeito/objeto de cultura.

Na perspectiva histórico-cultural, a crise já passou inserida nesse universo social-cultural, a qual constitui seu modo "natural". Esse universo, expressão concreta da atividade transformadora das humanas no longo dos tempos