

3 A sócio-construção do conhecimento

O sujeito é constituído pelos relacionamentos com os outros. 'Eu' e 'Outro' são conceitos relacionais e não duas entidades que são formadas separadamente e então entram em contato.

(Magalhães, 1996:6)

3.1 Introdução

Os diversos estudos realizados em salas de aula têm salientado a necessidade de criação de contextos interacionais em que alunos e professores construam conjuntamente significados sobre o mundo no qual estão inseridos, seja este interno ou externo à sala de aula. Segundo Moretto (2000), a construção deste mundo se faz através da interação com o outro pela linguagem, a qual é considerada como característica fundamental do homem enquanto ser social. Por intermédio da linguagem, o ser humano constrói o que chamamos de *realidade objetiva social*, que vem a ser um produto da integração dos seres humanos com seu meio-ambiente. Este produto passa a ser, então, o universo simbólico capaz de dar sentido às experiências humanas e constitui a linguagem dos membros de uma determinada sociedade em um determinado momento de sua história.

Ao mesmo tempo em que o sujeito é influenciado pela sociedade que o cerca, ele igualmente vai transformando-a e reconstruindo-a. Este princípio pode ser estendido até o ambiente de sala de aula, onde ao mesmo tempo em que o aluno vai construindo seu conhecimento, vai igualmente contribuindo para a co-construção do conhecimento dos outros participantes desta interação: professores e outros alunos. O aluno, então, não pode ser visto apenas como um produto do contexto escolar, mas sim como um agente ativo na construção deste contexto, e a visão de aluno como produto de uma aprendizagem dever ser descartada. Konder (2001:18) entende que,

A experiência nos ensina que precisamos respeitar a irredutibilidade do real ao saber, a inesgotabilidade do real. Um professor que no seu discurso formula sistematicamente conclusões peremptórias, e que não se abre para a possibilidade de que o aluno lhe traga, de algum modo, conhecimentos novos, é um sujeito que se acumplicia com o estreitamento de seus próprios horizontes.

Ao longo da história da educação uma visão tradicional foi comumente adotada. A própria terminologia pedagógica mostra uma postura onde prevalece o conhecimento unilateral, ou seja, uma visão de um processo onde um participante da interação – o professor – é o possuidor de um saber, transmitindo-o para os outros membros desta mesma interação, no caso os alunos. Temos como exemplo a palavra *aluno*, que em sua origem significa o *sujeito desprovido de luz (alumno)*. A própria palavra *educar* possui significado de, segundo Konder (2001), “prepotência professoral”, já que origina-se do latim *educere*, significando conduzir, induzir, reduzir.

As palavras são parte da linguagem verbal, e seus significados são construídos ao longo da história de uma determinada sociedade. Entretanto, se não podemos mudar significados tradicionais atribuídos a palavras como *educar*, podemos mudar nossa postura em relação às mesmas. Enquanto educadores, por exemplo, podemos passar a entender a educação como um processo de construção do conhecimento compartilhado e construído pela ação conjunta de todos os participantes da interação em sala de aula.

A interação em sala de aula, que em seu sentido amplo relaciona-se com qualquer troca de palavras entre pelo menos dois interlocutores, como entre professor/aluno ou aluno/aluno, possibilita a construção do conhecimento (Magalhães, 1996; Germain, 1996) e, no caso do aprendizado de uma segunda língua, é através dela que a sócio-construção da linguagem pode ser atingida. Entretanto, esta interação não deve restringir-se apenas a relações interpessoais entre alunos e professores em sala de aula. Muito comumente podemos observar alunos e professores interagindo com as atividades propostas ou com o conteúdo apresentado, onde a partir de então negociam e/ou constroem seus conhecimentos. Estes podem, então, ser apontados como um tipo de *outro* que atua colaborativamente na construção do significado de mundo. Nesta pesquisa, por exemplo, os alunos interagem com as *tarefas* – bem como os colegas – que funcionam como o ‘outro’, construindo novos conhecimentos lingüísticos e de mundo através das conversas periféricas. Temos por conseguinte uma visão de

sala de aula como um local de múltiplas interações, tais como, professor/alunos, alunos/alunos, professor/conteúdo, alunos/conteúdo, professor/atividade, alunos/atividade, professor/currículo, alunos/currículo, etc.

Como apontado por Smolka & Góes (1996), é através dos outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, isto é, a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Deste modo, entendemos que o aluno é um ser ativo no seu processo de aprendizagem, onde o outro exerce papel fundamental na sua interação com o universo simbólico que o cerca. Os conhecimentos não são transmitidos, mas estão sempre disponíveis neste universo simbólico, onde sua realidade é constantemente construída pela linguagem.

Esta visão sócio-histórica de conhecimento, onde o outro exerce papel fundamental, pode ser discutida de acordo com as perspectivas teóricas de Vygotsky (1998; 2001) e Bakhtin (1981), pensadores russos cujas idéias muito contribuíram para o desenvolvimento de uma nova pedagogia, para uma nova forma de se ver o processo de ensino e aprendizagem. Também a abordagem neo-vygotskiana (Mercer, 1994; 2000) muito contribui para esta visão construtivista de conhecimento, onde através da linguagem se torna possível alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem.

3.2 Bakhtin e Vygotsky: princípios inovadores

Os inovadores princípios de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) e Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934) trouxeram para a educação contemporânea uma visão mais socializada da sala de aula. O aluno passou a ser visto como agente ativo na construção do conhecimento, e teve sua presença sócio-historicamente valorizada dentro do contexto maior de sala de aula. Passou-se a considerar que cada palavra dita tem um valor ideológico, através do qual podemos conhecer alunos e professores. Portanto, precisamos *escutar* o que nossos alunos têm a dizer, não apenas as palavras ditas, mas os significados das mesmas.

O posicionamento dialético de Vygotsky e Bakhtin contribuiu imensamente para a noção de que, segundo Souza (2000:103), “a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está em processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente”. Moita Lopes (2001a)

considera a “verdade socialmente construída”, e esta idéia proposta pelo autor é por mim compartilhada nesta pesquisa. A realidade passa a ser polifônica, ou seja, composta por múltiplas vozes que se encontram durante as interações sociais. Na relação professor-aluno, enquanto aquele perde seu papel autoritário e de detentor do saber, este passa a vivenciar ativamente seu conhecimento.

A posição inovadora de Bakhtin e Vygotsky funda-se essencialmente na nova visão de ser humano, enquanto ser ativo e operante. As influências de ambos os pensadores devem ser vistas não como bases teóricas pedagógicas de aprendizagem, mas sim como subsídios para a instituição de uma educação mais significativa para cada participante da interação no contexto escolar.

3.2.1

Uma nova concepção de ser humano

O momento histórico pós-revolucionário da Rússia foi o cenário onde Bakhtin e Vygotsky desenvolveram seus pensamentos, compartilhando do mesmo ambiente teórico ideológico e procurando contribuir para a formação de uma nova sociedade socialista. Apesar de não existirem evidências que os dois teóricos tenham se conhecido pessoalmente (textualmente, apenas Bakhtin faz menção a Vygotsky à página 57 de seu livro *O Freudismo*, 1925), estes possuem muitas idéias em comum. Bakhtin e Vygotsky foram condenados ao ostracismo stalinista. Bakhtin passa por 34 anos de silêncio até a republicação de sua obra sobre Dostoievski em 1963, enquanto Vygotsky morre prematuramente sem presenciar a chegada de seu pensamento ao ocidente, com a publicação de sua monografia *Pensamento e Linguagem*, em 1962.

Freitas (1996:168) considera que não se pode deixar de cogitar um diálogo entre esses grandes pensadores russos, assinalando que “há toda uma intertextualidade em suas obras, muitos elementos em comum e uma série de aspectos complementares”. Isto nos leva à conclusão da existência de um pensamento comum em relação a diversos aspectos. O mais significativo destes aspectos é, sem dúvida, a nova concepção de indivíduo por eles postulada. O homem é observado como um ser histórico e social, operando ativamente em suas relações sociais, no todo de suas interações, através de um marxismo que entende o sujeito como sujeito social historicamente situado. Para tanto, Vygotsky e Bakhtin se dedicaram à construção de uma psicologia e de uma filosofia de

linguagem onde seus fundamentos não deviam ser fisiológicos nem biológicos, mas sim sociológicos (Bakhtin, 1981). Desta forma, passa a haver uma relevância do *diálogo*, do *outro*, da *mediação* nas interações.

3.2.2

A linguagem e a construção do indivíduo

A linguagem tem papel central nos pensamentos de Bakhtin e Vygotsky. Para eles a linguagem é o meio pelo qual o indivíduo percebe o sentido das coisas, bem como é através dela que o homem se constrói enquanto sujeito. É através da linguagem que o indivíduo organiza sua vida mental; e esta se estabelece como elemento essencial na constituição da consciência e do indivíduo. A palavra passa a possuir enorme valor, já que é através desta que é estabelecida a interação social. A consciência e o pensamento são construídos com palavras e idéias que se formulam nas interações, onde o outro tem um papel significativo. Assim, a realidade humana passa a ser conhecida a partir da análise da linguagem e Bakhtin e Vygotsky procuram estabelecer a relação desta com o sujeito, bem como as relações deste com outros sujeitos e com a sociedade em geral. A linguagem constrói o pensamento e o próprio sujeito, sendo que é por meio dela que o ser humano constrói sua realidade, seu universo simbólico, situando-se e sendo situado sócio-historicamente.

Os pensamentos de Vygotsky e Bakhtin influenciaram profundamente a pedagogia contemporânea. Os estudos relativos à linguagem realizados pelos autores levaram a um novo enfoque da linguagem na educação, que passa a ser vista como forma de situar os participantes da interação escolar no ambiente em que estão atuando. Igualmente, este novo enfoque de linguagem passa a ser considerado um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento de uma nova forma de ver a aprendizagem, mais centrada no aluno, que passa a ser construtor ativo de seu processo educacional.

Sem dúvida, a nova visão holística proposta pelos pensadores russos foi de grande relevância para a educação atual. A visão do homem em sua totalidade, em seu momento sócio-histórico de desenvolvimento foi de crucial influência para a construção de um novo olhar do processo de ensino e aprendizagem. Foi a partir do momento de inclusão dos aspectos sociais e históricos de cada indivíduo em seu processo educacional que se passou a observar o ambiente escolar como

possuidor de uma pluralidade. Não mais a visão de homogeneidade poderia prevalecer, já que agora acredita-se que é a partir das interações entre seres singulares que o desenvolvimento e o conhecimento são construídos. Palavras como *mediação*, *interação*, *negociação* e *contexto*, entre diversas outras de caráter sócio-histórico, passam a ser elementos constantes em estudos educacionais. O novo momento educacional é o de unidade social, de coletividade.

3.3 Bakhtin e o outro

Bakhtin era um revolucionário para o seu tempo. Participando ativamente do momento de euforia da construção de uma nova sociedade russa, criticou o formalismo russo, opondo à sua monotonia monológica uma visão de mundo pluralista, polissêmica e polifônica. Mesmo não sendo a psicologia o tema central de sua abordagem, Bakhtin dedicou a esta um olhar especial. Seu maior interesse nesta área era relacionado, segundo Freitas (2000:125) “à necessidade de compreender a construção da consciência e, por aí, apreender especificidades da criação artística”.

3.3.1 A linguagem sob a ótica bakhtiniana

Bakhtin (1981) considera a língua um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. Valorizando a fala e a enunciação e afirmando sua natureza social e não individual, Bakhtin assinala que “a fala está ligada às condições de comunicação que, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais”. Assim, acredita que a linguagem jamais pode ser separada de seu conteúdo ideológico ou *vivencial*. Esta separação ocasiona *monólogos mortos*, isto é, ocasiona uma enunciação monológica. Este aspecto vivencial relativo às experiências pessoais é trazido para o contexto pedagógico pelos participantes da sala de aula de língua estrangeira, através de um elemento lingüístico que, dentre outros momentos, é produzido durante as manifestações de conversas periféricas.

A **palavra** ocupa um lugar de destaque na teoria bakhtiniana de linguagem. Esta exerce a função de signo e é um fenômeno ideológico, sendo o mais puro e sensível modo de comunicação social. É necessário atentar para o sentido da palavra, que é totalmente determinado pelo contexto (cf. capítulo 7,

item 7.2.2.3). De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una, não sendo desagregada em tantas palavras quanto forem os contextos nos quais ela pode ser inserida.

Bakhtin faz uma diferenciação entre o significado e o sentido das enunciações, realçando que cada enunciado caracteriza-se por seus significados e sentidos. Bakhtin (1981) considera o **significado** enquanto elemento abstrato e dicionarizado, onde há por parte do ouvinte apenas uma compreensão passiva. Em relação ao **sentido**, este é constituído contextualmente, exigindo uma compreensão ativa e mais complexa, em que o ouvinte relaciona o que está sendo dito com o que ele está presumindo e prepara, então, uma resposta ao enunciado.

O discurso verbal está ligado à vida e só nela encontra seu verdadeiro sentido; as falas da vida encontram-se estreitamente ligadas às ações cotidianas. É o contexto extraverbal que faz com que o discurso verbal não seja apenas um simples fenômeno lingüístico, mas sim um enunciado pleno de sentido para o ouvinte. Como em qualquer outra interação social, os participantes do ambiente escolar constantemente buscam se situar e serem situados contextualmente, sendo que, na sala de aula de línguas, a conversa periférica é uma das maneiras pelas quais o sentido é conjuntamente construído (cf. capítulo 4, item 4.3.2.1 e capítulo 5, item 5.2.1).

Bakhtin acredita que a língua não é um produto acabado, transmitido de geração em geração, como se fosse um objeto a ser herdado. Tão pouco acredita ser através de imitação que a criança adquire sua língua materna. Ao contrário, para ele a língua materna não é adquirida, uma vez que,

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (1981:108).

Sob esta visão, o autor acredita que a língua não é transmitida como um sistema finito e definitivo; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Bakhtin argumenta que somente em casos de ‘aquisição’ de língua estrangeira, em que a consciência já constituída, graças à língua materna, se confronta com uma língua toda pronta, acontece o processo de ‘assimilação’. A língua, como sistema de normas não passa de uma abstração e só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do decifrar de uma

língua morta e de seu ensino. Desta forma, Bakhtin vê a linguagem numa perspectiva de totalidade, integrada à vida humana, onde a comunicação humana (verbal) não pode ser compreendida fora de sua ligação com uma situação concreta.

A **enunciação** é vista por Bakhtin como um produto do ato de fala. Toda enunciação é de natureza social, portanto, para que possamos compreendê-la é necessário entender que ela está sempre em interação. Um enunciado é sempre produzido em um contexto social, entre pessoas socialmente organizadas, não sendo necessária a presença do interlocutor, mas pressupondo-se a sua existência. O ouvinte ou leitor é, então, caracterizado por Bakhtin como *o outro*, que é a presença individual ou imagem ideal de uma audiência imaginária.

3.4 Vygotsky e a educação

Como enfatizado por Vygotsky, a educação tem suas origens na sociedade e na cultura, sendo mediada pela linguagem. Segundo Oliveira (1993 in Rego 2001:55),

... a cultura não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de ‘palco de negociações’, em que seus membros estão em constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

O aluno, enquanto sujeito, constrói o seu conhecimento bem como sua realidade social através das interações. Esta visão de aprendizagem salienta a construção do significado e do conhecimento enquanto um processo social, onde os participantes, através do diálogo, criam um conhecimento comum. Para Vygotsky, a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vygotsky, 1984 in Castorina, 2001:55). Com esta visão de desenvolvimento pleno do ser humano, Vygotsky defende que o aprendizado se realiza em um determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da mesma espécie. Partindo do pressuposto da necessidade de estudar o comportamento humano enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado, Vygotsky se dedica a estudos que demonstrem a idéia

de que o pensamento humano é culturalmente mediado, onde a linguagem é o principal meio desta mediação. Sua formulação teórica é conhecida como a teoria *histórico-cultural* ou *sócio-histórica*, possuidora do objetivo maior de “caracterizar os aspectos tipicamente humanos de comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vygotsky, 1984 in Rego, 2001:38).

3.4.1 A sócio-construção da aprendizagem

O processo de aprendizagem ocorre em dois estágios dinâmicos, o **interpessoal** e o **intrapessoal**, de acordo com a forma que a criança internaliza sua experiência pessoal. John-Steiner & Soubberman (1998:171) afirmam que, segundo Vygotsky,

Toda a função aparece duas vezes, em dois níveis, ao longo do desenvolvimento cultural da criança; primeiramente *entre* pessoas, como categoria *interpsicológica* e depois *dentro* da criança, como categoria *intrapsicológica*. Isso pode ser igualmente aplicado à atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos (itálicos no original).

Assim, durante seu processo de aprendizagem, é através de suas relações com os outros que a criança constrói seus significados de mundo, sua visão de si mesma e de tudo que a cerca.

É através de outra estrutura básica, a **memória**¹⁵ que a criança constrói sua realidade. É por intermédio de formulações verbais de situações e atividades passadas que a criança é capaz de sintetizar experiências passadas com um determinado momento presente, agindo de acordo com seus propósitos imediatos (cf. capítulo 4, item 4.3.2.1). A memória da criança torna disponíveis momentos e experiências passadas e os transforma em um “novo método de unir elementos da experiência passada com o presente” (Vygotsky, 1998:48).

¹⁵ Baseio-me em duas definições complementares de ‘memória’. Hockenbury e Hockenbury (2002:202) assinalam que a memória é “um conjunto de processos mentais relacionados que permitem adquirir, relatar e recuperar informações”. Para Sardar, Appiganesi & Edney (2002:26), “a memória é a habilidade da mente de guardar e retomar pensamentos e experiências prévios. Muito pouco da experiência humana – de nossa autoconsciência a nossa habilidade de raciocinar – seria possível sem a nossa capacidade de recordar”.

3.4.1.1

A zona de desenvolvimento proximal e a mediação do conhecimento

Ao descrever os processos de aprendizagem pelos quais passam as crianças, Vygotsky afirma que suas possibilidades de aprendizagem não se encontram no nível de desenvolvimento já alcançado, mas sim além destes, em suas potencialidades. Assim, este desenvolvimento apresenta-se em dois níveis: o das conquistas já efetivadas – **conhecimento real** – e o relativo às capacidades em construção – **conhecimento potencial**. O conhecimento real refere-se àquelas capacidades que a criança já domina, estando apta a utilizá-las sem ajuda do **outro**¹⁶. Já o conhecimento potencial refere-se ao que a criança está apta a realizar, porém, mediante a ajuda do outro. Passamos a considerar, enquanto educadores, não apenas os conhecimentos retrospectivos dos alunos, isto é, aqueles conhecimentos já amadurecidos e assimilados, situados no nível de conhecimento real, mas também suas potencialidades prospectivas, os processos que ainda estão em formação e situados em um nível de conhecimento potencial. A distância entre o que a criança encontra-se apta a realizar de forma autônoma (desenvolvimento real) e o que ela ainda necessita da colaboração de outros para realizar (desenvolvimento potencial) caracteriza o que Vygotsky definiu como **zona de desenvolvimento proximal ou potencial (ZDP)**. Deste modo, o aprendizado da criança é visto de forma prospectiva, já que a ZDP define as funções que ainda não estão maduras, que estão em processo de formação e maturação. O conceito de zona de desenvolvimento potencial, de acordo com Szundy (2001: 21), pressupõe que “a relação com o social precede a relação com o individual, ou seja, o desenvolvimento se dá primeiro no nível social (interpsicológico) e posteriormente no nível individual (intrapicológico)”.

No processo de sócio-construção de uma língua estrangeira, da mesma forma, o conhecimento é construído coletivamente nestes dois momentos: primeiro em nível interpessoal, com a ajuda do outro, e em um segundo momento em nível intrapessoal, quando este conhecimento já se encontra apropriado.

O conceito de **mediação**, proposto por Vygotsky (2001), gera uma nova relação entre alunos e professores. O professor passa a atuar como um elo entre o

¹⁶ Segundo Vygotsky, o outro pode ser o pai, a mãe, o/a professor(a) ou alguém mais experiente. No contexto de sala de aula este outro é representado pelo professor ou por um colega, geralmente mais competente.

aluno e seu conhecimento, como uma das ferramentas mediadoras na construção do saber. A noção proposta por Vygotsky (2001) de que a aprendizagem das crianças se inicia muito antes de sua entrada na escola, modifica a noção de ‘aquisição’ do conhecimento. Passa-se a ver a criança como um ser atuante em seu mundo, onde esta se encontra em incessante processo de busca de significação no contexto sócio-histórico em que está operando. A noção de ‘aquisição’ passa então a ser compreendida como sócio-construção, terminologia que venho dando preferência nesta pesquisa, conforme discutido anteriormente (cf. capítulo 1).

van Lier (1996) argumenta que em um determinado momento existem tarefas e coisas que podemos realizar sozinhos com confiança, quando estamos inseridos na *área de auto-regulamentação* de nossos atos. Além desta área, entretanto, existem práticas que só poderão ser realizadas com a ajuda de outras pessoas, conforme comentado anteriormente. No caso de conhecimentos, estes serão apreendidos através de suas conexões com conhecimentos ou experiências anteriores e, mais uma vez, mediadas pelo outro. Em sala de aula é o professor ou o aluno mais competente que exercem esta função. Contudo, cabe aqui comentar brevemente que as interações compostas por dois alunos mais *fracos* ou *menos competentes*, à vista do proposto em sala de aula, igualmente podem atuar como mediadoras do conhecimento. Conforme o observado por Glachan & Light (1982) e citado por van Lier (1996:192), “interações entre estratégias inferiores podem levar a estratégias superiores ou, em outras palavras ‘dois errados podem fazer um certo’ ”.

Ao acreditar que a criança começa seu processo de aprendizagem no momento em que nasce e que este não possui um final, sendo construído e reconstruído durante toda a vida do ser humano, Vygotsky propõe que a escola possui um papel fundamental no seu desenvolvimento. É na escola que a criança irá conhecer os conceitos científicos e a aprendizagem, antes informal e espontânea, se sistematizará. À medida que a criança passa a níveis superiores de desenvolvimento, os **conhecimentos espontâneos e científicos**¹⁷ se encontrarão,

¹⁷ Vygotsky (1998) salienta que os conceitos espontâneos referem-se aos conceitos que são formados pela criança em sua experiência cotidiana e pré-escolar, enquanto em contato com o mundo que a cerca: seu meio social, sua cultura, etc. Já os conceitos científicos são adquiridos na escola, sendo a aprendizagem escolar sua fonte geradora. Quando a criança entra em contato com estes conceitos científicos, espera-se que esta possa assimilá-los apesar de não poder vê-los ou

e esta mesma criança será capaz de fazer novas generalizações sobre conceitos previamente aprendidos.

Vygotsky (1998) compara o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira à aquisição dos conceitos científicos, já que a aprendizagem formal (em sala de aula) de uma segunda língua é feita de maneira consciente e deliberada desde seu início. Enquanto na língua materna o aprendizado das formas primitivas se desenvolve antes das mais complexas, e a criança faz uso da língua inconscientemente, na língua estrangeira o domínio das formas complexas se dá anteriormente ao uso fluente da língua, sendo o domínio das regras gramaticais consciente desde o início de seu aprendizado.

3.5

A teoria neo-vygotskiana

Neil Mercer, um dos teóricos *neo-vygotskianos*, discute em seu artigo *Neo-Vygotskian theory and classroom education* (1994) novas perspectivas para a teoria *neo-vygotskiana*. Segundo o autor, até aquele momento, existia uma longa tradição de pesquisas de base psicológica, sociolinguística e educacional realizadas a respeito da comunicação em sala de aula. Entretanto, o que precisaria emergir seria uma forte teoria de ensino e aprendizagem vista como uma prática social. Mercer salienta que sua abordagem teórica nasce com o intuito de preencher esta lacuna teórica. Uma teoria neo-vygotskiana incorpora elementos das idéias propostas por Vygotsky, já comentadas anteriormente, com pesquisas pós-vygotskianas, ajudando a formar novos elos teóricos entre diferentes disciplinas que se interessam pelo estudo da língua em uso e pelo ensino e aprendizagem em contextos sociais. Esta abordagem enfatiza que o desenvolvimento do sujeito em sua aprendizagem não é somente um processo influenciado pela cultura, mas fundamentalmente baseado na mesma. O aprendizado é visto como um processo mais social do que individual, sendo comunicativo e gerador de contextos culturais específicos.

Esta visão de ensino/aprendizagem como prática social é relevante para este estudo, que privilegia uma visão de aprendizagem como social e culturalmente

vivenciá-los. Os conceitos passam a ser mediadores da relação da criança com um objeto, no caso uma idéia abstrata.

localizada, sendo o processo de sócio-construção de língua estrangeira igualmente influenciado e baseado na cultura da sociedade que cerca este contexto.

Para os neo-vygotskianos, a **fala** tem papel crucial na transformação do conhecimento, sendo um modo social de pensamento. Falar não é apenas ‘pensar alto’. É através da prática discursiva que ocorre o *engajamento em um modo social de pensar*. Uma abordagem teórica neo-vygotskiana julga que é através do falar – e escutar – que informações são compartilhadas, explicações oferecidas e idéias transformadas. Contrariamente a pesquisadores de outras disciplinas, tais como sociólogos e lingüistas, que viam o discurso de sala de aula como um meio através do qual professores procuravam controlar o comportamento de alunos, Mercer propõe que este mesmo discurso deve ser entendido como ‘um meio de compartilhar o conhecimento; como um meio pelo qual adultos influenciam a representação da realidade e as interpretações de experiências que as crianças irão posteriormente adotar’ (1994:96).

3.5.1

Andaime, zona de desenvolvimento proximal e apropriação

A assimetria existente nas relações entre os participantes de uma interação escolar – professores e alunos – pode ser representada em três conceitos vygotskianos ou neo-vygotskianos: *zona de desenvolvimento proximal*, *andaime*, e *apropriação*.

O conceito de **andaime**, inicialmente proposto por Wood, Bruner & Ross (1976 in Mercer, 1994:96), corresponde ao tipo e à qualidade da ajuda cognitiva dada pelo adulto no processo de aprendizado da criança. Segundo Bruner,

o andaime refere-se aos passos dados para a *redução do grau de liberdade* da criança enquanto realiza uma tarefa, objetivando que a criança se concentre na difícil habilidade que está em processo de adquirir. (Bruner, 1978 in Mercer, 1994. (itálicos no original).¹⁸

Maybin, Mercer & Stierer (1992 in Mercer, 1994:97) adotam este termo para a sala de aula e assinalam que deve existir uma diferença entre uma *ajuda* e o andaime. Segundo estes autores neo-vygotskianos,

¹⁸ Texto original: “Bruner writes that ‘it refers to the steps taken to *reduce the degrees of freedom* in carrying out some task so that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring (my italics)” (Mercer, 1994:96).

... andaimento não é apenas qualquer assistência que ajude o aluno a executar uma tarefa. É ajuda que permite que o aluno realize uma tarefa que não teria sido capaz de realizar sozinho, como também é a ajuda que objetiva tornar o aluno competente, finalmente capacitando-o a realizar a tarefa por si só.¹⁹

O andaime é, portanto, visto como a ajuda oferecida na busca do aprendizado de uma dada atividade que possua fins determinados; bem como a ajuda que leva o aluno a adquirir um nível de independência resultante deste mesmo processo de andaimento. Segundo Magalhães (1996), o conceito de andaime na escola pressupõe uma avaliação sistemática, mas devemos considerar que a discussão deste conceito traz alguns problemas. Como exemplo, a autora salienta que temos a simplificação da complexidade do processo de internalização, uma vez que o foco ainda é colocado na ação facilitadora do professor e, conseqüentemente, na resposta do aluno, ao invés de ser dada uma ênfase maior à construção social, isto é, à construção conjunta do conhecimento ou sócio-construção.

O já discutido conceito de **zona de desenvolvimento proximal (ZDP)** proposto por Vygotsky (1998) é adotado pela abordagem neo-vygotskiana que o entende intrinsecamente conectado a contextos particulares, realçando alguns de seus pontos. Primeiramente, os limites da ZDP de uma determinada criança realizando uma determinada tarefa serão estabelecidos durante o curso desta atividade, e um elemento chave para o estabelecimento destes limites diz respeito à qualidade das intervenções (andaimos ou suportes) de professores. Outro ponto importante é o fato de uma zona de desenvolvimento proximal não ser um atributo da criança, mas sim um atributo de um *evento* (Mercer, 1994). Assim, a ZDP é tida como um produto de um relacionamento pedagógico particular, contextualmente situado, e a criança não a leva consigo quando deixa uma sala de aula.

O terceiro e último conceito adotado pela abordagem neo-vygotskiana refere-se à **apropriação**, que representa a característica de que todo processo de aprendizagem é culturalmente situado. Inicialmente proposto por Leont'ev, amigo

¹⁹ No original "... scaffolding is not just any assistance which helps a learner to accomplish a task. It is help which will enable a learner to accomplish a task which they would not have been quite able to manage on their own, and it is help which is intended to bring the learner closer to a state of competence which will enable them eventually to complete such a task on their own. (Mercer, 1994:97, itálico no original).

de Vygotsky, é tido como uma alternativa sócio-cultural para o termo *assimilação*, metaforicamente proposto por Piaget²⁰. Segundo Mercer (1994), a apropriação relaciona-se com os significados que as crianças podem obter através de seus encontros com objetos em contextos culturais. No caso da escola, estes objetos significativos seriam os conceitos e as idéias. Mercer ainda comenta que este processo não diz respeito simplesmente a alunos se apropriando de idéias de seus professores, mas é um processo mais complexo, já que, no processo de ensinar, professores podem se apropriar de idéias de seus alunos.

Newman, Griffin & Cole (1989 in Mercer, 1994), usam o termo *apropriação* para explicar a função pedagógica de um determinado tipo de discurso, onde uma pessoa se apropria de um comentário de outra, retornando-o de forma modificada, ao próprio discurso.

Esta apropriação pode ser demonstrada, neste estudo, através da análise das conversas periféricas e do interdiscurso. Estes discursos são os recursos utilizados por alunos e professores com o intuito de, entre outros, construir o sentido no contexto no qual estes se encontram inseridos (cf. capítulo 4, item 4.3.2.1).

3.5.2 O interpensamento

Em trabalho recente, *Words & Minds* (2000), Mercer analisa a linguagem como forma de pensamento coletivo, apontando que é através da **comunicação** que a criança irá construir seu conhecimento. Para Mercer (2000:16) a palavra ‘comunicação’ não consegue reportar a real dinamicidade do processo de construção de conhecimento, salientando que,

O termo ‘comunicação’ estimula a visão de um processo linear através do qual pessoas trocam idéias, pensam individualmente sobre as mesmas e então novamente trocam produtos resultantes de esforços intelectuais produzidos separadamente. Isto não faz justiça à dinâmica interação de mentes que a linguagem torna possível.²¹

²⁰ O trabalho de Piaget é discutido em Goulart, 1983; Wood, 1996 e Castorina et al., 2001.

²¹ Texto original: “ ‘*Communication*’ encourages the view of a linear process whereby people exchange ideas, think about them individually and then again exchange products of their separate intellectual efforts. This does not make justice to the dynamic interaction of minds which language makes possible”. (Mercer, 2000:16)

Como uma forma de melhor representar um pensamento conjunto, que pode ser relacionado à construção do conhecimento em sala de aula, Mercer (2000:16) introduz o termo *interpensamento*²² que refere-se à “atividade intelectual solidária e coordenada na qual regularmente as pessoas envolvem-se através do uso da linguagem”. Por privilegiar uma visão semelhante à de Mercer, proponho que a construção do conhecimento e do pensamento são feitas coletivamente, através de um processo de interpensamento.

Uma das funções da linguagem na educação é o seu uso como *ferramenta* na construção de um pensamento conjunto, ou seja, na construção do conhecimento. Mercer (2000) caracteriza este processo de uso da linguagem para a construção conjunta de conhecimento como um processo de interpensamento. Segundo o autor,

A linguagem é uma ferramenta para a realização de atividades intelectuais conjuntas, uma herança caracteristicamente humana desenvolvida para servir à necessidades práticas e sociais de indivíduos e comunidades, e cada criança deve aprender a usá-la eficientemente.”(Mercer, 2000:1)²³

A linguagem possui esta característica particular de produção de pensamento coletivo. É através dela que os participantes de uma determinada interação compartilham experiências passadas, informações e visões de mundo, conhecidos como **conhecimento compartilhado**. Este conhecimento, por sua vez, passa a ter a função de **contexto** nas interações verbais, servindo de referência para estas interações sociais. Não apenas estas informações são compartilhadas, mas igualmente são transformadas. Usando a linguagem como uma ferramenta, a nova informação é transformada em um novo entendimento.

Grande parte da construção do conhecimento vem através do outro, isto é, das interações e deste processo de pensar coletivamente, do interpensamento. Mercer (2000:8) afirma que “o pensamento individual e a comunicação interpessoal devem ser integrados”. Entendo que é desta forma que o conhecimento pode ser construído colaborativamente, com todos os integrantes deste processo atuando de forma solidária. Assim como Mercer, acredito que o termo *conhecimento* não deve ser usado apenas em referência ao que se encontra

²² Traduzido do termo original *interthinking* proposto por Neil Mercer (2000:17).

²³ Texto original: “Language is a tool for carrying out joint intellectual activity, a distinctive human inheritance designed to serve the practical and social needs of individuals and communities and which each child has to learn to use effectively”.

dentro da mente dos indivíduos, mas igualmente em relação à soma do que advém do conhecimento coletivo, isto é, diz respeito aos recursos sociais, afetivos e cognitivos disponíveis em uma determinada sociedade ou comunidade. É através da visão da sala de aula como um construto tridimensional (cf. capítulo 2, item 2.2), que esta pesquisa encontra-se em consonância com a perspectiva de conhecimento proposta por Mercer (2000).

Em seu livro *Common Knowledge*, Edwards & Mercer (1987) analisam o desenvolvimento do conhecimento comum em sala de aula, assinalando a existência de dois tipos de conhecimento pedagógico: o **conhecimento ritualístico ou processual** e o **conhecimento de princípio**. A análise destes dois tipos de conhecimento faz-se útil neste estudo, já que a partir de sua observação podemos melhor entender a sócio-construção e a transformação de conhecimento em sala de aula.

Segundo os autores, o conhecimento ritualístico ou processual refere-se ao desenvolvimento de uma tarefa na prática, ou seja, é o conhecimento do aluno de como fazer algo. O segundo tipo de conhecimento, o de princípio, é relativo à compreensão da forma de realização do conhecimento ritualístico, sendo orientado para a compreensão do funcionamento do conhecimento processual. Enquanto o primeiro tipo de conhecimento, o ritualístico, se refere ao *como* fazer uma tarefa, o conhecimento ritualístico diz respeito ao *porquê* de realizá-la.

Ao discutir os pressupostos de Edwards & Mercer, Moita Lopes (1996) entende que, enquanto o conhecimento ritualístico é caracterizado pela procura da resposta certa para ser dada ao professor, o conhecimento de princípio caracteriza-se por entender o funcionamento do processo de aprendizagem, ao invés de apenas fornecer uma resposta adequada. Moita Lopes ainda argumenta que,

Assim, no desenvolvimento do conhecimento comum em sala de aula, o aluno pode ter sucesso ao dar a resposta certa, isto é, adquirir conhecimento ritualístico, mas fracassar na aquisição de uma competência baseada em princípios, que possibilita a utilização deste conhecimento em outros contextos.(1996:99)

Normalmente a linguagem possui uma função colaborativa, onde as informações vão sendo trocadas e reprocessadas com o intuito de se obter um determinado sentido. Por permitir que falantes construam conjuntamente este sentido, reformulando as contribuições verbais dadas por outros falantes e

adicionando informações de forma cooperativa, a linguagem pode ser vista como uma **fala cumulativa**, onde um discurso vai sendo construído tendo por base um discurso anterior e servindo de apoio para um próximo, gerando um discurso mutuamente sintonizado. Esta noção cumulativa da linguagem, proposta por Mercer, pode ser comparada à noção de *dialogismo* proposta Bakhtin (1981), que afirma que a linguagem possui um caráter dialógico. Assim, segundo Bakhtin, toda enunciação é um diálogo, fazendo parte de um infindável processo de comunicação. Não existem, portanto, enunciados isolados, já que estes só existem em referência aos que o antecederam e aos que o sucederão. Em relação à fala cumulativa, esta também se relaciona ao pensamento conjunto, ou interpensamento, já que os elementos individuais da comunicação se encontram combinados através do social.

Quando inserido em interações sociais e discursivas o participante tem como expectativa que os outros participantes compartilhem seu vocabulário e entendam suas palavras. Entretanto, em diversos contextos isto não acontece. A sala de aula é um exemplo desta possibilidade de falta de inteligibilidade na comunicação. Isto se deve ao fato da existência de diferentes percepções, por parte do professor e dos alunos, no que diz respeito, por exemplo, à realização de uma tarefa, bem como ao não entendimento dos alunos sobre o que foi proposto. Portanto, para que o processo de ensino e aprendizagem seja construído é necessário que professores e alunos envolvam-se nas atividades conjuntamente, pensando juntos e construindo coletivamente os significados necessários para que a aprendizagem se realize. Assim, segundo discutido por Mercer (2000:43) “a educação se torna um processo de pensamento, guiado através da linguagem, ao invés de ser um mero processo de transmissão de informações”.

Esta abordagem de Mercer muito contribui para mostrar a necessidade de observação e estudo da prática discursiva pedagógica, especialmente das conversas periféricas e interdiscursos. Estes elementos discursivos, foco de estudo desta pesquisa, facilitam nosso acesso ao processo de pensamento conjunto – interpensamento – proposto por Mercer e entendido pelo autor como sendo *educação*.

Entretanto, para que esse entendimento discursivo aconteça na sala de aula e possibilite a construção compartilhada do conhecimento, é igualmente necessário que conheçamos o contexto no qual estamos inseridos. Este contexto

vai além dos discursos produzidos em sala de aula, e não existe independentemente das pessoas. Com o intuito de combinar atividades intelectuais individuais e alcançar um conhecimento comum, alunos e professores não devem medir esforços para criar um conhecimento contextualizado, construído através do somatório de informações relevantes para cada interagente. A interação verbal é o próprio contexto para a construção deste conhecimento, sendo que, segundo Mercer (2000), o contexto comum de aprendizagem deve incluir, entre outros, os seguintes elementos: o cenário físico, experiências e relacionamentos passados dos participantes, conhecimentos de mundo, valores, crenças, etc.

Apesar das palavras carregarem consigo seus sentidos próprios, estes variam de acordo com os contextos nos quais são produzidos, adquirindo novos significados em novos contextos. Isto significa que um mesmo grupo de palavras em um determinado contexto não garante o mesmo significado em um contexto diferente, estando cada grupo de palavras passível de diferentes interpretações por diferentes ouvintes. Tal afirmação nos remete aos conceitos propostos por Bakhtin (1981), comentados anteriormente neste capítulo (cf. item 3.3.1).

3.5.3

A zona de desenvolvimento intermental

Baseando-se no já apresentado conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1998), Mercer (2000:141) propõe um paralelo entre esta e o que ele chama de **zona de desenvolvimento intermental (ZDI)**²⁴ e argumenta que é importante que seja desenvolvida uma relação de ensino/aprendizagem baseada nos processos intermental e de interpensamento. Para que um professor realmente ensine e um aluno aprenda, estes devem se envolver discursivamente e conjuntamente criar um espaço de comunicação, que é a zona de desenvolvimento intermental. A ZDI será estabelecida sob as bases contextuais pré-estabelecidas e discutidas anteriormente. É nesta zona de desenvolvimento, constantemente reconstruída de acordo com o desenvolvimento dos diálogos produzidos pelos participantes da interação escolar, que professores e alunos negociam os significados das atividades nas quais se encontram engajados. Se uma boa

²⁴ Tradução do termo *Intermental Development Zone* (IDZ).

qualidade de relacionamento é mantida neste *locus*, o professor torna o aluno capaz de operar além de sua capacidade, e conseqüentemente consolidar suas experiências em forma de novas habilidades e novos entendimentos. Contrariamente, se o diálogo falhar na sua função de manter mentes em sintonia, a ZDI é destruída e o andaime e a mediação desaparecem. A ZDI é um momento contínuo de atividade mental coletiva e contextualizada, cuja qualidade depende dos conhecimentos existentes, das capacidades e motivações tanto de professores como de alunos. O produto desta zona de desenvolvimento é o interpensamento, o pensar coletivo e a construção do conhecimento. Igualmente, esta ZDI procura propiciar maneiras nas quais professores e alunos podem conjuntamente contribuir para o processo de aprendizagem através da manutenção de um *quadro de referência contextual*.

Por não defender uma visão que considere o conhecimento e o pensamento somente construídos dentro das mentes humanas, acredito que muito pode ser explicado através da manifestação destes, que se dá efetivamente através da linguagem verbal ou não verbal. É fato que não podemos saber exatamente o que uma pessoa está pensando, o que também é um problema encontrado por outras áreas relacionadas ao estudo de cognição humana. Podemos não ‘ver’ o que as pessoas pensam, entretanto, podemos inferir o que elas estão pensando, através do contexto conversacional em que participantes encontram-se inseridos. Desta forma, lidamos com este aspecto de forma prática, olhando cuidadosamente para a forma como as pessoas usam a linguagem para resolver seus problemas, revelar seus pontos de vista, criar conhecimento compartilhado, e etc.

Igualmente, podemos compreender através do uso da linguagem como a aprendizagem é construída ao longo do processo educacional. O processo de ensinar e aprender, isto é de construir coletivamente o conhecimento, é feito através da comunicação não linear, portanto com o uso da linguagem, geradora de um pensamento conjunto. Este enfoque não acredita em uma visão do aluno que apenas aceita o que lhe é dado, mas sim em um aluno que opera em cima da informação recebida, interagindo com o conteúdo e criando seu próprio contexto de pensamento. Ao trabalhar a informação em sala de aula de língua estrangeira, a criança muitas vezes cria o objeto central de estudo deste trabalho, a conversa periférica e o interdiscurso, que serão apresentados, como já dito, no capítulo 4, a seguir.