

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Investigando a Significação dos Lugares
Sociais de Professora e Alunos no
Contexto de Sala de Aula**

Adriano Henrique Nuernberg

Florianópolis, 10 de setembro de 1999

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Investigando a Significação dos Lugares
Sociais de Professora e Alunos no
Contexto de Sala de Aula**

Adriano Henrique Nuernberg

Dissertação apresentada à banca examinadora da Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC, sob a orientação da Professora Doutora Andréa Vieira Zanella.

Florianópolis, 10 de setembro de 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA


Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado

***“INVESTIGANDO A SIGNIFICAÇÃO DOS LUGARES SOCIAIS DE
PROFESSORA E ALUNOS NO CONTEXTO DE SALA DE AULA”***


Adriano Henrique Nuernberg

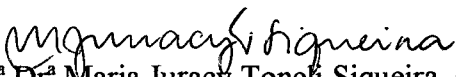
Dissertação defendida como requisito básico para obtenção de Grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, Área de Concentração Psicologia e Sociedade e aprovada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes professores:


Prof. Dr. José Carlos Zanelli
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:


Profª Drª Andréa Vieira Zanella (UFSC)
Orientadora


Profª Drª Ana Beatriz Cerisara (UFSC)


Profª Drª Maria Juracy Toneh Siqueira (UFSC)

APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA EM, 10/09/99.

DEDICATÓRIA

À amiga e orientadora Andréa Zanella, a quem sou imensamente grato pelo carinho e por todo investimento em minha formação acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela concessão da bolsa de demanda social.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC pelo apoio constante no percurso do mestrado.

Aos professores do Departamento de Psicologia da UFSC, pelas trocas efetivadas nos anos em que realizei minha graduação e pós-graduação.

Aos funcionários do mesmo Departamento, em especial ao Marquinhos, amigo desde minha graduação.

À Janete, sempre atenciosa com minhas dúvidas e pedidos, desde a seleção para o mestrado.

Aos colegas de minha turma de mestrado, companheiros das angústias e realizações que se deram nesse período.

Aos meus alunos, com quem me descobri professor e vivenciei o ato de assumir esse lugar social.

À professora e aos alunos que são sujeitos deste estudo, que permitiram o uso de imagens suas para os fins da realização desta dissertação.

Ao Prof^o Kleber, por ajudar na difícil mas esclarecedora tarefa de compreender e escrever sobre Foucault.

À Jura pelo seu carinho, atenção e por ter ajudado a encontrar o rumo certo de minhas indagações.

À Gabi, amiga querida que marcou sua especial presença nos anos do mestrado.

Aos amigos dos LAESP, Leila, Camila, Mônica, Ivana, Thais, Daniela, pela amizade e por terem compartilhado comigo suas aprendizagens e conquistas.

À Débora, pelo carinho e apoio em grande parte da caminhada de minha formação acadêmica.

Aos meus pais, por terem aceito meu percurso, fornecendo toda base de que precisava para seguir minha carreira acadêmica.

À amiga e prima Nelita, que muito auxiliou para o esclarecimento dos conceitos mais importantes deste estudo.

Ao amigo Marcelo, grande cara, amigo de todas as horas e que teve um papel importante em mais esse passo de minha vida.

Ao amigo Diego, que nos longos anos de nossa amizade, manteve a constância e a presença de quem não torna o tempo e a distância obstáculo para ser um grande amigo.

Aos colegas da Biodança, parceiros da dança da vida e que me viram tornando-me cada vez mais Adriano.

À Renata, *moja láska*, por compartilhar comigo passos, pausas e alegrias do viver.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	V
SUMÁRIO	VII
RESUMO.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
CONSIDERAÇÕES INICIAIS (INTRODUÇÃO)	1
CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	9
MÉTODO	29
Os SUJEITOS	38
O COTIDIANO	42
CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO	47
DIAGRAMA DO CONTEXTO.....	49
ANÁLISE DOS EPISÓDIOS	50
DISCUSSÃO	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97

RESUMO

A análise da relação entre contextos sociais e modos de (inter)subjetividade, implica considerar o fato de que os sujeitos engendram suas ações pautando-se nos lugares sociais que ocupam. Tais lugares sociais circunscrevem ao sujeito determinadas práticas discursivas (Foucault, 1986) e modos culturais de composição de seus enunciados (Bakhtin, 1997). Nesse estudo pretendeu-se analisar, a partir do movimento de negociação dos sentidos relacionados às posições enunciativas assumidas, como os sujeitos significam tais lugares sociais. Para tanto, utilizou-se a metodologia de Análise de Episódios, conforme Smolka (1991), onde, a partir de filmagens de um contexto da escolarização formal, verificou-se embate em torno dos lugares sociais de professora e alunos, posto na arena da produção de significados e sentidos. Constatou-se que os processos de significação destes lugares apresentam-se pautados pelas contradições históricas e culturais que marcam as relações sociais nas atividades de ensinar e aprender, dentre elas as dicotomias de saber e não-saber. Tensão, oposição e resistência marcaram as tramas discursivas analisadas, revelando possíveis sentidos em trânsito sobre os lugares sociais de aluno e professora. Conclui-se que tais lugares sociais não são homogêneos: alunos e professora assumem tais posições enunciativas de modo descontínuo e contraditório, ora pautando suas ações nas expectativas sociais e culturais mútuas, ora não.

ABSTRACT

Investigating the signification of teacher and students' social places in the classroom context

The analysis of the relation between the social contexts and ways of (inter)subjectivity implies considering the fact that subjects base their actions on the social places they occupy. Such social places circumscribe certain speech practices to the subject (Foucault, 1986) and cultural means of compounding remarks (Bakhtin, 1997). This study intended to analyse, from the dealing movement of senses related to the speech positions taken, how subjects signify such social places. Therefore, the Episode Analysis methodology (Smolka, 1991) was used. Through images of a formal educational context, it was verified the struggle among the social places of teacher and students existent in the production of meanings and senses arena. It was ascertained that the signification processes of these places are based on the historical and cultural contradictions that label the social relations of teaching and learning, among them the dichotomy between knowing and not-knowing. Tension, opposition and resistance marked the speech plots analysed, revealing possible mutable senses about the social places of teacher and students. It is concluded that such social places are not homogeneous: students and teacher take these speech positions in an uncontinuous and contradictory way, sometimes basing their actions on the social and cultural mutual expectations, sometimes not.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS (INTRODUÇÃO)

Dentre os vários enfoques da pesquisa científica na área da educação, o estudo sobre o cotidiano e as relações sociais em sala de aula tem tido especial destaque, sobretudo nesta última década. A Psicologia já vinha desenvolvendo, desde a década de 60, estudos que se pautavam por preocupações educacionais, alguns marcados por um certo psicologismo e outros pela influência do behaviorismo aplicado à pedagogia. O que se observa nos últimos anos, entretanto, é o aparecimento de uma variedade considerável de perspectivas teórico-epistemológicas que estruturam propostas para a interface da Psicologia e a Educação e que anunciam um outro enfoque a esse *locus*. Uma destas perspectivas, com a qual o presente estudo se identifica, desenvolve um olhar de investigação sobre o cotidiano escolar que enfatiza esse contexto enquanto local de produção de sentidos e de elaboração de conhecimento (Smolka, 1991).

Caracteriza essa perspectiva a articulação dos pressupostos teóricos com as demandas que se engendram nas práticas efetivadas no cotidiano de sala de aula e com o próprio olhar sobre os dados extraídos desse contexto. Seu foco é marcado pelo trânsito entre aspectos micro e macro sociais, destacando-se as dimensões histórica e cultural das problemáticas analisadas.

As interfaces realizadas entre as contribuições de diferentes autores têm sido um dos modos de se produzir conhecimento nessa abordagem, doravante denominada de Histórico-Cultural. Tal atitude implica no esforço de se situar esses autores, compreendendo-os em função de seu contexto de vida, também identificando tanto as possibilidades quanto os limites de seus pressupostos.

Enfatiza-se essa questão pelo fato de que, com base nessa preocupação, os autores citados nesse estudo, em sua maioria, transitam pelas obras de Lev. S. Vygotski e M. Bakhtin, ambos russos, nascidos no final do século XIX e cujos pressupostos têm sido de grande valia para a reflexão de temas em várias áreas, incluindo-se a Psicologia. A partir das conexões e relações entre algumas das categorias de análise e pressupostos destes dois autores é que se desenvolve o presente estudo.

O interesse desse pós-graduando pelas obras destes dois autores vem desde sua graduação, onde teve a oportunidade de participar como co-autor de pesquisas que partiam do referencial citado. Através dessa experiência, no contato com a produção do conhecimento, ficou cada vez mais evidente a aproximação deste mestrando com os indicativos dessa abordagem no que diz respeito à atividade de pesquisa científica. Pode-se dizer que a dissertação que ora se apresenta é, neste momento, o marco mais importante desse processo, servindo também para sistematizar os caminhos já percorridos em sua trajetória de formação acadêmica como pesquisador e indicar possibilidades de futuras investigações.

Muito tem se produzido em prol do desenvolvimento da interface entre as obras de Vygotski e Bakhtin (Freitas, 1994, Brait, 1997, Faraco et alli, 1997). Na maioria das vezes, enfatiza-se o fato de ambos terem vivido na Rússia pós-revolucionária e se discute a semelhança de seus percursos teóricos-epistemológicos. Nesse âmbito, o que se destaca para esse estudo é a questão de que os temas e as abordagens destes sobre categorias cruciais do processo de constituição do sujeito, como a consciência e a linguagem, articulam-se ao ponto de se compreender certa complementaridade em seus pressupostos. Contudo, enquanto Vygotski se preocupa em especificar a gênese social

da consciência a partir da apropriação da significação, Bakhtin discute a dimensão dialógica da linguagem e a dependência da palavra ao outro (audiência) e ao contexto.

As contribuições de Vygotski sobre o método, por sua vez, apontam a necessidade da busca de uma unidade de análise para aquilo que se investiga, da categoria que facilita o acesso à multiplicidade das mediações existentes no objeto de estudo e que permita tanto o trânsito entre particularidade e totalidade, quanto a desconstrução e reconstrução dos elementos analisados. Daí a importância da categoria *significação*, central nas análises realizadas, sobretudo quando se tem em vista o processo de constituição do sujeito.

Já Bakhtin, através de suas concepções sobre o ato de fala e do caráter dialógico das trocas sociais mediadas pela linguagem, torna urgente a superação da visão hegemônica sobre o sujeito enquanto (indivíduo) encerrado em si. Sua maior contribuição foi exigir que se conceba os elos e feixes de cada ato humano na trama da totalidade das relações sociais, sem recair em um determinismo social. A análise dos enunciados dos sujeitos, sob essa perspectiva, explicita tais aspectos, ao mesmo tempo em que operacionaliza a interface dos pressupostos defendidos pelas teorias dos autores acima citados.

No decorrer das leituras e do exercício de investigação pautado pela abordagem histórico-cultural, revelaram-se com força maior determinadas posturas de análise que pareciam definir mais precisamente o que significava pesquisar a partir destes referenciais. Ao se focar os sujeitos, suas falas e o contexto, destacava-se a necessidade de desenvolver um foco de análise que atravessasse o dado mais aparente, que transcendesse ao imediatamente posto e identificasse as mediações sociais presentes, mas não necessariamente explícitas. Para tanto, exigia-se do pesquisador, além da

atenção à multiplicidade de questões postas a cada fração de um dado analisado, um esforço maior de pensar a particularidade a partir do contexto e vice-versa.

Em resposta a esse movimento é que os recortes desta pesquisa começaram a se efetivar, decorrentes da busca dos pressupostos teóricos de base e da análise das características das relações sociais a serem investigadas. O objeto de estudo proposto, assim, não resultou exclusivamente de uma escolha aleatória e/ou subjetiva do pesquisador, mas da tentativa de desenvolvimento de um olhar de investigação em razão daquilo que estava posto no conjunto dos dados coletados, enfim, da própria atividade de pesquisa. Buscou-se, portanto, exercitar essa possibilidade de convergir um modo de análise, com aquilo que se observava nas relações sociais analisadas. Mais do que qualquer outro, esse foi o desafio maior para o pesquisador.

No contato com o dados em sua forma bruta, ou seja, filmagens em VHS de relações sociais no contexto de escolarização formal, constatou-se a riqueza de possibilidades de análise que permitiam. Eram diversos os aspectos destas relações que pareciam demandar investigações, gerando a necessidade de escolha de um deles, de modo a sistematizar o foco de estudo. A opção final, contudo, não se realizou abruptamente: exigiu que o pesquisador apurasse o senso de observação e propusesse a categoria que melhor definisse os processos de negociação entre os sujeitos, no caso, alunos e professora.

Antes disso, este estudo se propunha à pesquisa sobre os processos de significação em suas especificidades no contexto da escolarização formal. O nível de generalidade e a amplitude dessa questão, evidentemente, aponta para o pesquisador a demanda de realização do recorte a respeito de que significações se pretende investigar, na medida em que são inúmeros os processos geradores de sentidos e significados em

sala de aula, compreendendo desde negociações sobre conceitos escolares até significações das próprias atividades realizadas e dos sujeitos nela envolvidos.

As características das relações sociais dos episódios escolhidos para análise tiveram grande papel na realização do recorte final, sobretudo na indicação de quais processos de significação seriam destacados como objetos de investigação. Neles se evidenciava um movimento interessante de negociação entre os sujeitos, o qual remetia grande parte das análises às especificidades do contexto onde se entabulavam as relações sociais, ou seja, a sala de aula, espaço privilegiado da escolarização formal. Essas negociações diziam respeito aos "papéis" sociais cabíveis aos sujeitos ao ocuparem o espaço de sala de aula e às estratégias desenvolvidas por eles ao assumirem tais papéis. Verificou-se que o movimento das relações dos episódios escolhidos continha vários trechos onde os sujeitos nitidamente falavam a partir de um "papel" social, assim como explicitava os modos de produção destes "papéis" nas tramas discursivas.

Tratava-se de algo que envolvia necessariamente o referencial da cultura, que indica o modo convencional dos sujeitos assumirem os "papéis" sociais de aluno e professora, bem como o ato (de produção) singular dos sujeitos ao efetivá-los. Implicando, portanto, na dialética da cultura com a produção particular de cada sujeito ao assumir esse "papel" social, foi possível identificar esse movimento como processo de significação. Por outro lado, a própria noção de "papel" social, teve que ser revista por seu caráter estático e pela inadequação desta categoria ao referencial teórico (Wertsch, 1991). Para tanto, o aprofundamento nas contribuições de Bakhtin sobre o caráter dialógico da linguagem levou à proposição da categoria "lugar social" como um espaço simbólico através do qual os sujeitos produzem enunciados dirigidos a uma audiência específica.

Soma-se a isso a vivência de que, até então, parecia muito presente ao investigador, a premissa de que

De fato, as palavras não significam por e em si mesmas, mas por quem fala, ou pelos lugares sociais que o sujeitos falantes ocupam no jogo discursivo. (Smolka, 1992, p. 332)

Não havia dificuldades em compreender os primeiros dados que apareciam considerando esse pressuposto, várias vezes repetido nos artigos aqui referenciados. Entretanto, ao deixar-se levar por aquilo que se revelava nas filmagens, surpreendeu-lhe a força do que, até o início do projeto desta pesquisa era tomado apenas como pano de fundo: a questão de que os próprios lugares sociais são produções históricas engendradas por sujeitos, os quais são agentes transformadores dos sentidos e significados das posições enunciativas que assumem e/ou se relacionam. Foi quando se fez indispensável aprofundar esse aspecto das relações sociais, tomando-o como objeto de estudo desta dissertação.

A partir daí, seguiu-se o mapeamento dos referenciais teóricos que tratam dessa questão, para que as reflexões e análises realizadas alcançassem um maior grau de clareza e precisão para o investigador. Em face do objeto de estudo, a área da Linguística parecia concentrar maior número e qualidade de informação a respeito das questões que foram sendo explicitadas, tais como a polifonia, as vozes sociais, entre outras. Mesmo o manuseio do procedimento de Análise de Episódios no momento de sistematização dos dados coletados apontava para uma ênfase às falas, o que corroborava a necessidade de uma busca de referenciais nesta área do conhecimento.

Nesse processo, foram aparecendo nomes como Pechêaux e Geraldí, os quais o investigador sequer ouvira falar até então, o que gerava ansiedade e receio, pela carência da sua formação acadêmica na Linguística. Contudo, no momento da seleção dos autores

linguistas mais importantes para essa pesquisa, verificou-se que por trás das obras destes estavam alguns dos conceitos e pressupostos de Foucault, importante autor francês. Decidiu-se, portanto, dar maior atenção aos indicativos teóricos deste último, em especial àqueles que traziam contribuições importantes para este estudo, como o conceito de práticas discursivas. Em consequência, os estudos marcadamente lingüistas acabaram servindo apenas à identificação de alguns aspectos relevantes para a análise dos dados.

Desde então, o trânsito dos dados às teorias na produção das análises se realizou com maior fluidez, permitindo uma identidade ao trabalho de pesquisa que ora se apresenta. O estudo desta noção de lugar social e a própria investigação do processo de (re)significação dos lugares sociais de professora e de aluno(s) nas relações analisadas, consistem nas contribuições desta pesquisa.

Como estrutura formal, dividiu-se esta dissertação nas seguintes etapas:

O capítulo intitulado "Considerações teóricas" situa o leitor em relação aos referenciais teóricos que embasam as análises realizadas, bem como explicita algumas das categorias principais da Abordagem Histórico-Cultural. Ao mesmo tempo, essa seção representa a síntese das apropriações que o pesquisador efetivou das teorias de Vygotski, Bakhtin e Foucault, bem como de autores que deram continuidade às suas reflexões.

Desde já, faz-se a ressalva de que este último autor não é representante da citada abordagem e nem compartilha da mesma matriz epistemológica desta, tendo sua obra resgatada para fins de complementação das análises principalmente no que tange à questão das práticas discursivas.

Já o capítulo seguinte, "Método", pretende apresentar alguns dos indicativos metodológicos propostos por autores representantes da Abordagem Histórico-Cultural e caracterizar o contexto e os sujeitos que foram foco deste estudo. Este capítulo serve também ao propósito de explicitar os caminhos metodológicos para a coleta e análise dos dados. A importância deste remete aos próprios pressupostos que embasam essa pesquisa, cujo exercício de contextualização histórica e cultural se constitui em ponto de partida para as análises.

O eixo principal na estrutura formal deste estudo situa-se no quarto capítulo, onde se destaca a Análise dos Dados. Nesta seção é que se observa as tentativas de aproximação do pesquisador ao olhar de investigação anteriormente referido, através das análises de episódios de relações sociais em sala de aula.

Por fim, nas Considerações Finais, são retomadas e sintetizadas as reflexões presentes nos capítulos anteriores, indicando possíveis contribuições e questões em aberto. Espera-se que o leitor, ao final da dissertação, possa ter elementos para julgar a validade e importância deste estudo, bem como avaliar o avanço do autor em sua formação enquanto pesquisador.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O foco dos estudos aqui referenciados caracteriza uma das grandes temáticas investigadas pela Psicologia, a saber, a constituição do sujeito. Questões relacionadas ao desenvolvimento do psiquismo humano, à relação desenvolvimento/aprendizagem e ao papel da linguagem nesse processo, inter cruzam-se nessa temática. Ao se investigar os processos de significação em torno dos lugares sociais em sala de aula, compreende-se que os sujeitos que assumem tais posições enunciativas produzem a si mesmos e aos outros ao significarem e produzirem sentidos nesse contexto.

Como ponto de partida para os apontamentos teóricos, faz-se necessário assumir a base epistemológica que pauta a perspectiva de psicologia que embasa este estudo. Tendo como referencial o materialismo histórico-dialético, pretende-se desenvolver as temáticas analisadas sob esse ponto de vista, bem como exercitar um "olhar" de investigação que privilegia os aspectos históricos e culturais das significações em trânsito no contexto analisado. Para tanto, as obras de Lev S. Vygotski e M. Bakhtin constituem-se enquanto o arcabouço teórico fundamental.

O conhecido embate da história da psicologia, o qual opõe natureza e cultura, tem na abordagem aqui delineada uma interessante perspectiva de análise. Segundo esse referencial, a partir da criação do instrumento o homem passou a agir na realidade e a transformar a natureza de forma mediada. Em contrapartida, ao fazer uso do instrumento, ele modificou a si próprio e realizou um salto qualitativo no desenvolvimento da espécie humana, na medida em que passou a produzir seus próprios meios de existência (Marx e Engels, 1989). Do contínuo processo de aperfeiçoamento

dos instrumentos e da transmissão destas conquistas às novas gerações, engendrou-se toda a produção cultural da qual é preciso se apropriar para se hominizar.

Vygotski resgata esse pressuposto e amplia a noção de instrumento, propondo sua analogia com o signo. Para ele, ambos cumprem a função de mediação, embora possuam orientações diferenciadas. Shuare, referindo-se a essa analogia, acrescenta que

El dominio de la naturaleza y el dominio de sí mismo están mutuamente enlazados, por cuanto la transformación de la naturaleza cambia a propia naturaleza do hombre. Así como o empleo de instrumentos marca el inicio del género humano, en la ontogénesis el primer uso de signo señala que ele sujeto ha salido de los limites del sistema orgánico de la actividad (Shuare, 1990, p. 64).

Tal analogia, por sua vez, destaca mais ainda a forte influência dos apontamentos de Marx na obra de Vygotski. A noção de um homem que exerce seu domínio na/sobre a natureza e a transforma, que aparece nos textos do economista alemão¹, muito contribuiu para a construção da psicologia proposta pelo autor russo. Verifica-se, na leitura dos textos de Vygotski, o esforço em explicar a gênese da capacidade humana de controle de seu próprio comportamento. A busca de autor, assim, era a de construção de categorias teórico-metodológicas que dessem conta das origens desta faculdade exclusiva dos humanos, constituída a partir da passagem do mundo natural ao mundo sociocultural.

Para o autor, o comportamento humano complexo é o resultado do embricamento da inteligência prática, através do uso dos instrumentos físicos (ferramentas), e da inteligência abstrata, cujo substrato são os instrumentos semióticos. Os signos, entretanto, destacam-se em sua função de organização da atividade e como

¹Tal questão, caso se adote a divisão mais conhecida da obra de Marx, revela-se principalmente nos textos referentes à “maturidade” do autor. Na fase chamada “jovem Marx”, todavia, subjaz a noção de um homem que faz parte da natureza.

auxiliares na resolução de problemas². Com a mediação do signo a atividade prática é redimensionada, pois este permite a capacidade de planejamento da ação e de autocontrole, bem como possibilita à criança aprimorar seu contato social (Vygotski, 1984, p. 27-31).

A concepção da linguagem enquanto instrumento tem, todavia, gerado controvérsias entre pesquisadores atuais. Trata-se da diferente ênfase que é dada à mediação/função da linguagem no desenvolvimento psicológico: ou insistindo na função instrumental da linguagem ou na sua dimensão constitutiva.

Oliveira (1995), argumentando em favor da primeira posição, chama a atenção para a importância de se aprofundar a questão do processo de aperfeiçoamento dos meios artificiais na medida em que estes correspondem, tanto na filogênese quanto na ontogênese, aos modos de funcionamento psicológico vigentes em cada etapa da evolução da espécie ou do desenvolvimento psicológico. O estudo da relação indissociável de sistemas simbólicos e processos cognitivos, para a autora, além de permitir explicar a capacidade de transcendência do meio e da experiência imediata que as conquistas culturais humanas promovem, possibilita a avaliação dos “limites e possibilidades para o funcionamento psicológico do ser humano” (idem, p.8).

Por sua vez, representante da segunda posição, Smolka (1995b) não nega as questões trazidas por Oliveira acima resumidas, mas destaca as limitações da noção da linguagem como instrumento. Dada as ambiguidades da obra de Vygotski, em especial se

² A esse respeito Vygotski dedicou grande parte de seus esforços. Investigando a relação da fala com o pensamento, esse autor demonstrou experimentalmente que o aparecimento da fala egocêntrica está relacionado à necessidade da criança em resolver problemas, sendo que verificou que a variação da quantidade de verbalizações desta é proporcional ao nível de dificuldade da tarefa proposta.

compararmos textos de diferentes anos, segundo Smolka são várias as interpretações possíveis do papel da linguagem no desenvolvimento psicológico. A ênfase no aspecto constitutivo permite, a seu ver, incluir a noção instrumental e, ao mesmo tempo, dar conta da complexidade desta função. Tal ênfase identifica os processos de significação nas relações sociais como foco de investigação, fazendo notar a importância da produção de signos e sentidos no contexto das interlocuções. A linguagem, como sistema de signos, mais do que um meio de comunicação e de resolução de problemas, produz subjetividade na trama das trocas sociais a partir dos signos e sentidos em trânsito no contexto intersubjetivo.

Face ao problema aqui investigado, a posição de Smolka é a que melhor se identifica com as indagações teórico-metodológicas que se apresentam no decorrer desta pesquisa. Os caminhos seguidos por essa autora e seu grupo³ no estudo do processo de constituição do sujeito foram considerados respeitando-se as pretensões, limites e condições postas pelo pesquisador. Nesse sentido, ressalta-se a importância tanto da psicologia de Vygotski quanto da concepção de linguagem de M. Bakhtin para o presente estudo. A interface dos pressupostos destes dois autores russos, bem como a sistematização de algumas concepções da área da lingüística realizada por Smolka e outros, mostrou-se eficaz na fundamentação das análises aqui propostas.

Como vimos anunciando, na perspectiva de Vygotski pressupõe-se que a gênese da constituição do sujeito acontece através de um contínuo processo de internalização das pautas de relação entre os humanos nas práticas sócio-culturais e dos significados

³ Trata-se do grupo de estudos "Pensamento e Linguagem", ligado ao Departamento de Psicologia Educacional da UNICAMP e que se compõem de pesquisadores como Angel Pino Sirgado e Maria Cecília Góes.

produzidos nesse âmbito. Através da Lei da Dupla Formação, esse autor defende que não há nada nos sujeitos que não tenha existência entre seus pares (Vygotski, 1984, p. 64). Sua proposta reside, portanto, na possibilidade de interação de dois contextos psicológicos mediados semioticamente. O primeiro diz respeito à relação do sujeito com seus pares e o segundo à relação do sujeito consigo mesmo. Ademais, compreende que estes contextos se relacionam, sendo ambos mutuamente constitutivos.

Segundo Pino (1992), o termo “internalização”, usado por Vygotski, não corresponde ao sentido que imprime ao processo ao qual se refere. Carregado de um sentido dualista e naturalista, esse termo acaba não se adequando às demais categorias teórico-metodológicas usadas pelo autor. Em função disto, admite-se que a categoria “apropriação”, proposta por Pino, é a que melhor transmite a idéia de um processo dialético que subjaz na teoria de Vygotski.

Indo além nessa questão, Pino também propõe a superação da histórica dicotomia “externo” e “interno” sugerindo a introdução das categorias de “público” e “privado” como definidoras das diferentes esferas relacionais que compõem o processo aqui analisado (idem, 316-323). É na relação dialética destas duas esferas que os sujeitos se constituem ou, como o próprio autor diz:

Trata-se de uma relação dialética que dialetiza todos os fenômenos envolvidos nela. A relação Eu-Outro, entendidos ambos não como realidades individuais mas como lugares simbólicos, define o espaço de um mundo *público* feito do encontro de mundos privados que, no movimento que os opõe e nega, se constituem mutuamente. Dois universos em cuja "interseção não vazia" tem lugar a intersubjetividade. (Pino, 1992, p. 325)

Cumprir notar que a intersubjetividade é a esfera do reconhecimento do outro, do embate de forças, do confronto de lugares e vozes sociais, de negociação e produção de signos e sentidos, em suma, é o “mundo público de significação” (Pino, 1993, p.22). Em

adição, pressupõe-se que é a partir desse tecido social que o sujeito constitui as capacidades cognitivas exclusivamente humanas. Nessa abordagem, as funções psicológicas superiores resultam da conversão/transformação de processos interpsicológicos em intrapsíquicos.

Doise (1996), estabelecendo relações entre as obras de Vygotski, Baldwin e Cattaneo, chama atenção para a importância da relação entre o funcionamento cognitivo e a regulação social. Para ele, há uma relação de mão dupla entre essas duas instâncias, onde as regulações sociais promovem processos de reorganização cognitiva que atuam, por sua vez, nas formas de regulação social, sendo o psiquismo individual indissociável do contexto social.

Destaca-se, contudo, que, apesar da importância das trocas sociais na constituição do sujeito, não há garantias de que suas relações são necessariamente significativas para este em qualquer contexto interativo. Nem toda relação do outro com o sujeito é entendida como significativa e, portanto, não há como afirmar que determinadas ações deste participam ou não do funcionamento do sujeito (Góes, 1993). Por outro lado, é importante salientar a dimensão contraditória do papel do outro, cuja ação não se apresenta através de relações harmônicas de sentidos, mas via uma diversidade de significações conflitantes e/ou contrárias (Góes, 1997).

Vygotski, de forma ilustrativa, destaca um dos fatos da história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores que visualiza o processo de significação da atividade: a interpretação do gesto da criança. A criança realiza uma série de movimentos aleatórios que são interpretados pelo outro, o qual atribui significados a estas expressões infantis, transformando-as em gestos. Deste modo, aquilo que era apenas movimento, sem significado consciente, através da mediação do outro torna-se

ato significativo, inicialmente na relação da criança com o outro e depois para a própria criança. Ou seja, o signo, oferecido pelo outro a um eventual movimento da criança, inicialmente “coroa” essa ação e, posteriormente, emancipa-se dela, convertendo-se ele mesmo em mecanismo de controle da ação dos outros e de auto-regulação do próprio sujeito⁴ (Smolka, 1997b). Por essa razão é que se propõe que, “o organismo e o mundo encontram-se no signo” (Bakhtin, 1995, p. 49).

Compreende-se, portanto, que no processo de desenvolvimento do psiquismo, a linguagem apresenta-se como o grande veículo de transformação das funções psicológicas através da incorporação dos signos à atividade prática (Pino, 1991). Tal processo é da ordem da subjetivação da atividade objetivada, onde a significação, enquanto função do signo, é constituinte do sujeito (Pino, 1995). Assim, com o uso dos signos, ampliam-se as possibilidades humanas, na medida em que a ação passa a ser pensada e planejada, podendo o sujeito auto-regular sua atividade. Como Vygotski defende,

O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas. O movimento descola-se, assim, da percepção direta, submetendo-se ao controle das funções simbólicas incluídas no resposta de escolha. (Vygotsky, 1984, p. 39-40)

Sendo assim, as capacidades exclusivamente humanas de discernimento das informações postas na realidade e de organização e regulação consciente do comportamento e da vontade, são constituídas através da apropriação do sistema de signos e sentidos. A consciência, nesse referencial, compõe-se no substrato

⁴Segundo Shuare (1990), uma das principais críticas feitas à obra de Vygotski, é a de que haveria um exagero no aspecto intelectual no desenvolvimento ontogenético da *psique*. A ênfase na objetivação do pensamento, conforme essa crítica, estaria negando aspectos concretos como a ação da criança no mundo. Todavia, como está

afetivo/volitivo e no conjunto das funções psicológicas superiores, as quais permitem ao ser humano atuar na realidade de forma deliberada. Caracterizadas pela mediação da linguagem, tais funções, como a memória voluntária, o pensamento verbal e a atenção seletiva, são produções culturais cuja gênese dá-se no contexto das relações sociais. De acordo com Vygotski, as funções psicológicas superiores

(...) são relações internalizadas de uma ordem social, transferidas para a personalidade individual, a base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese e função (modo de ação) - numa palavra, sua natureza - são sociais. Até mesmo quando transformadas na personalidade em processos psicológicos permanecem "quase-sociais". (Vygotski, 1986, p. 38)

Toda função psicológica consciente, desta forma, resulta da apropriação de um processo psicológico configurado entre sujeitos. Vygotski exemplifica essa lei dizendo que o raciocínio, por exemplo, pode ter sua gênese nas discussões entre pessoas, tal como a auto-regulação da conduta é resultante da apropriação dos processos de inter-regulação constituídos/experenciados pelos sujeitos. Nesse sentido, sua teoria aproxima-se à de Bakhtin, onde a consciência se constitui na transformação/conversão das “palavras alheias” em “palavras próprias” (apud Smolka, 1993, p. 42).

Cumprido ressaltar, contudo, que o processo de constituição do sujeito não se realiza de maneira harmônica, estável e linear. Trata-se, ao contrário, de um processo marcado por resistências devido às características e condições concernentes à singularidade do sujeito e que se afirmam no contexto de suas relações. Adesão e oposição coexistem nesse processo, onde negação e conformação do significado proposto pelo outro se apresentam como sentidos possíveis (Smolka et alli, 1995).

colocado acima, Vygotski defende justamente o sentido contrário, ou seja, da ação ao pensamento, o que esclarece a polêmica (Kozulin 1990).

Reserva-se ao sujeito, nessa perspectiva, a participação ativa na apropriação das significações e das formas superiores de conduta, de modo que “*o sujeito não é passivo ou apenas ativo: é interativo*” (Góes, 1991, p. 21).

Por outro lado, este sujeito experencia o tensionamento dos múltiplos sentidos e significados produzidos socialmente e que remetem a fatores históricos e culturais anteriores a ele. Evidentemente, os significados culturais em trânsito existem enquanto produtos da vida humana em constante processo de transformação. Ainda que o sujeito participe da configuração do espaço sócio-cultural que lhe constitui, há uma parcela concreta de entrega deste à história, economia e tecnologia que caracteriza seu tempo. Tais condições, por sua vez, são constitutivas dos processos de significação e correspondem a todo o conjunto de instâncias sociais/institucionais que se afirmam no contexto das relações sociais entabuladas pelos sujeitos, desde a disposição do espaço físico até a trama de poder que caracteriza estas relações.

Face o exposto até agora, defende-se aqui que o processo de constituição dos sujeitos se apresenta como uma totalidade cujas células mínimas são as significações produzidas nas relações sociais e apropriados pelos sujeitos. Enquanto unidades desse processo, as *significações* (Pino, 1991, 1992), expressam-se na produção de *sentidos* efetivada na atividade prática e na experiência social, tendo como ponto de partida *significados* socialmente compartilhados, sendo estes marcados tanto pelo contexto histórico-cultural quanto pelas características singulares dos sujeitos. Nesta dialética posta pela significação, afirma-se a contradição significado (aspecto mais convencional) *versus* sentido (dimensão mais pessoal), bem como a contradição “social *versus* sujeito individual”. A significação é, por assim dizer, um espaço onde se inter cruzam o público e o privado. Bakhtin acrescenta que

(...) a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como um faísca elétrica que se produz quando há o contato dos dois pólos opostos. (1995, p. 132)

Por conseguinte, a significação pode ser tomada como a unidade do contexto intersubjetivo e da dupla direcionalidade do vetor da constituição da subjetividade, posto que o sujeito também é constituinte do social e participante/significante deste contexto. Tal unidade afirma-se como o elo entre os sujeitos e a coletividade, bem como com a produção/apropriação dos sentidos e significados na história.

Os pressupostos acima delineados relacionam-se com uma perspectiva sobre signo, palavra e linguagem pautada em uma visão específica, a saber, a do autor russo M. Bakhtin. A partir das contribuições deste autor, exclui-se as perspectivas reducionistas sobre a linguagem e enfatiza-se o movimento vivo da produção de sentidos no contexto da interlocução. O princípio da dialogia, cunhado por esse autor, estabelece que a natureza da enunciação⁵, isto é, do ato de fala, é dialógica, ou seja:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. (Bakhtin, 1995, p. 113)

Isso implica em compreender que o "outro" se afirma como condição constituinte do discurso do locutor, figurando-se como audiência ativa nos processos de significação. Tal pressuposto admite a real complexidade das trocas sociais, não contemplada nos modelos clássicos da comunicação que dicotomizam as relações sociais, intercalando a atenção ora no emissor, ora no receptor. Ademais, o signo é

⁵ O conceito de enunciado é usado aqui na acepção compreendida por Bakhtin, o qual concebe as unidades da língua em sua realização na realidade concreta.

mediador tanto da relação do sujeito com seus pares quanto na relação do sujeito consigo pois, conforme Vygotski (1986), relacionamo-nos indiretamente com o mundo social e físico. Por isso, diz-se que através do signo instaura-se a “reflexividade”, a capacidade de abordar a linguagem pela linguagem e tomar a si mesmo como objeto de reflexão, reconhecendo-se como identidade (Smolka, 1995b, p. 42). O signo, desta forma, pressupõe sempre um locutor e um interlocutor, mesmo que estes coincidam através de um mesmo sujeito.

De acordo com o princípio da dialogia, defende-se que não existe enunciação isolada em si mesma: toda enunciação corresponde a somente um elo na cadeia de enunciações nos contextos e na história e como tal deve ser compreendida. No dizer de Bakhtin:

Toda enunciação monológica, inclusive uma inscrição num monumento, constitui um elemento inalienável da comunicação verbal. Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de falo. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polémica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (Bakhtin, 1995, p 98)

Tal perspectiva dialógica permite captar o movimento de produção (viva) da linguagem na história e argumenta em favor do pressuposto da natureza social da linguagem, fundamentalmente, no que se refere ao seu papel na constituição dos sujeitos. Nossos pensamentos, enunciações e palavras (significados, portanto) representam a síntese das vozes que nos apropriamos e das quais esquecemos sua origem. Ainda mais, cada pensamento, enunciado ou palavra, mesmo caracterizando um monólogo (fala para si), pressupõe um auditório social específico e abstrato, um padrão de escuta médio de uma dada época em uma determinada sociedade. Por isso, a realidade da língua é o

diálogo, num sentido mais amplo do que a simples alternância de falantes na interação social.

Vale assinalar, a essa altura, a proximidade entre o princípio da dialogia e os pressupostos de Vygotski sobre a constituição do sujeito.

Entretanto, o princípio da dialogia cunhado por Bakhtin ganha relevância à medida em que se constata a pouca ênfase dada por Vygotski à significação como produzida no contexto das interlocuções. Segundo Pino, ao escolher o significado da palavra como unidade de análise, o autor russo não aprofundou o “efeito da interlocução” como constituinte da significação, dando mais atenção à questão da importância do signo no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Por isso, em concordância com Pino, admite-se aqui que é a significação e não o significado que permite explicar as especificidades da constituição do sujeito, por dar conta “do fenômeno complexo da ‘mediação semiótica’, irreduzível ao *significado* da palavra” (Pino, 1991, p. 37). Em adição, a dialogia também permite esclarecer a noção de contexto, pouco mencionada por Vygotski e que encontra em Bakhtin indicativos para uma melhor análise. Para Bakhtin, é impossível conceber a significação fora de sua expressão no diálogo, ou seja,

(...) o signo e a situação social em que se insere estão indissoluvelmente ligados. O signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza semiótica. (Bakhtin, 1995, p. 62)

Os processos de significação, deste modo, são indissociáveis das relações onde se concretizam e do contexto em que foram produzidos, assim como a palavra só se realiza na enunciação. Evidentemente, os significados variam de acordo com o lugar onde se localizam e tomá-los isoladamente é concebê-los como puras abstrações. Contudo, além do contexto é importante lembrar que a dimensão da significação é também constituída

pelo sentido atribuído aos signos, o que remete à singularidade do sujeito, ou seja, a tudo que o caracteriza, incluindo aí sua experiência de vida, sua memória, atenção deliberada, suas emoções e sentimentos, etc. Deste modo, o que determina o caráter e a função dos signos é a relação da produção de sentidos/significação com os próprios sujeitos dessa produção, no cenário constituído pelos fatores contextuais. Tais circunstâncias promovem o caráter polissêmico da produção de significação, correspondente à diversidade/pluralidade dos sentidos produzidos nas relações sociais.

Há também que se destacar, todavia, o caráter polifônico dos processos de significação, o qual diz respeito às diferentes vozes presentes em cada enunciação, resultantes da diversidade de lugares sociais assumidos pelos sujeitos em suas relações e do próprio caráter dialógico da linguagem (Smolka, 1997). A mesma enunciação que afirma algo, pode negar outra ou afirmar algum outro lugar social específico nas tramas discursivas, sendo a polifonia condição própria de qualquer enunciação, dado o caráter dialógico das interlocuções. Através das enunciações, revelam-se as vozes "alheias" das quais o sujeito assumiu a autoria, permitindo que tais vozes falem nele e por ele.

A polifonia, anunciada por Bakhtin, é resgatada por Ducrot (1987) em sua crítica ao pressuposto defendido por autores da linguística acerca da "unicidade do sujeito falante" (idem, p. 162). Em estreita relação com o princípio da dialogia, a polifonia compreende a multiplicidade de vozes que compõem os enunciados e remete à participação do sujeito na produção e reprodução das ideologias circundantes nos contextos sociais. Explicita-se, assim, a complexidade do processo de significação, posto que, sendo socialmente constituído, carrega em si todo o conjunto dos valores, ideologias e contradições históricas da sociedade.

Ressalta-se nesse estudo o aspecto do lugar social que os sujeitos assumem em suas relações, sendo reconhecidos socialmente através dessa posição. Obviamente, sempre falamos a partir de uma posição enunciativa determinada: de aluno, de professor, de homem, de mulher, de quem ocupa um cargo importante ou não, ou tem a formação acadêmica em alguma área do conhecimento e é reconhecido como tal. Face a isso, fica claro que tais lugares sociais são constitutivos das significações em trânsito nas relações sociais, ou melhor,

Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação. Como é exposto por Pêcheux, há nos mecanismos de toda formação social regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso. É o lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, que é constitutivo da significação discursiva. (Orlandi, 1987, p.26)

Esses lugares sociais, por sua vez, incluem suas respectivas “linguagens sociais”, marcadas pelos discursos característicos das diferentes esferas sociais num dado contexto cultural (Smolka e Werstch, 1994). Assim, conforme Bakhtin a típica forma de falar e o vocabulário característico de um segmento social e/ou profissão, por exemplo, pautam os enunciados do sujeito, localizando-o em função dos lugares sociais assumidos. O caráter polifônico dos processos de significação se expressa, inclusive, no momento em que o sujeito faz uso destas linguagens sociais e apropria-se dos modos de agir e falar correspondentes a elas. A partir daí, seus enunciados desdobram-se nas vozes manifestadas e os significados e sentidos produzidos remetem aos respectivos lugares e linguagens sociais explicitados no universo do diálogo com o outro.

Em estreita relação com este conceito destaca-se o de “gêneros do discurso”, também proposto por Bakhtin (1987), o qual busca enfatizar a dimensão de concretude da significação, em termos de sua dependência em relação ao contexto real em que os

enunciados são produzidos. Os gêneros do discurso, mais especificamente, referem-se às formas características de construção do todo das enunciações e pautam a organização e a composição de nossas falas. A todo momento, através das distintas atividades humanas, valemo-nos de determinados gêneros de fala, ainda que não nos apercebamos disto. Ilustram esse tipo de conceito, conforme o autor, ordens militares, saudações, conversas cotidianas, enfim, as formas usuais de eleição de temas e de constituição dos enunciados que criam a expressividade do que é dito na comunicação verbal.

Estes dois conceitos de Bakhtin, - lugar social e gêneros do discurso -, articulam-se para a ampliação da compreensão dialógica da enunciação, fornecendo indicativos para a caracterização do discurso do sujeito em relação ao lugar social que assume. Ademais, compreende-se também a possibilidade de produção de novos sentidos a essas linguagem sociais e gêneros do discurso. Ao assumir algum lugar social, o sujeito resignifica sua posição enunciativa, através do uso singular de uma linguagem social ou gênero do discurso, o que remete a sua própria história e modo de ser.

Ao fazer notar a diferença entre os dois conceitos de Bakhtin, Smolka e Werstch vão dizer que

Em comparação com as linguagem sociais, que Bakhtin conceituou como pertencentes a um grupo particular de falantes, os gêneros de fala são caracterizados, principalmente, quanto à sua pertinência a "situações características de comunicações verbais". Os dois fenômenos e os dois conjuntos de critérios podem ser analiticamente distintos, mas na realidade concreta estão, com freqüência, entrelaçados. (Smolka e Wertsch, 1994)

Tais conceitos, ademais, devem ser concebidos em sua relação com as categorias da dialogia e polifonia, conforme definidas anteriormente. Cumpre notar, contudo, que os conceitos de gêneros do discurso e linguagem sociais são bastantes incipientes na teoria de Bakhtin. Assim, para o presente estudo não se propõe o aprofundamento

teórico-analítico destes conceitos, mas o trato destes como instrumentos para ampliação da noção de dialogia que se explicita na produção da linguagem.

Atravessando os processos de significação entabulados nas trocas sociais e indissociável da questão dos lugares sociais, o tema do poder constitui-se como outro importante aspecto a ser destacado. Já bastante consolidada em nosso país, a pesquisa sobre a subjetividade e o poder, pautada nas contribuições do filósofo francês Michel Foucault, tem apresentado relevantes apontamentos sobre as redes de poder e o sujeito nos mais variados contextos sociais. Apesar das diferenças de matrizes epistemológicas em relação aos demais autores citados, compreende-se que as contribuições de Foucault são de grande valia para as análises efetivadas nesse estudo.

Vale ressaltar que a noção de sujeito deste autor difere-se sobremaneira da apresentada até o momento. Através de Foucault, relativiza-se a dimensão de autonomia do sujeito em relação aos discursos por ele produzidos: somos mais veículos de uma formação discursiva do que legítimos autores de nossas falas.

Este autor, em suas investigações sobre a história da penalidade e a análise dos jogos arquitetônicos de luz e sombra em prisões inglesas, revelou a existência de uma relação de poder específica, a qual estabelece uma eficiente tecnologia de controle dos corpos dos indivíduos enclausurados (Foucault, 1993). O *poder disciplinar*, noção derivada destas investigações, uma vez diluído no contexto espacial e social, produz um tipo de relação onde o sujeito assume o papel de vigia de si mesmo. Tais dispositivos de vigilância, diz Foucault, são encontrados nas mais diversas instituições, valendo-se de mecanismos de distribuição dos indivíduos no espaço e de controle do tempo de suas atividades, entre outros. Por meio destes dispositivos, as relações de poder apontam parâmetros de existência para o indivíduo, à medida em que se faz sujeito na malha do

poder. Limitam-se, deste modo, as possibilidades de ser deste em relação a aspectos como o da identidade de gênero.

Em razão disto que, de acordo com o sentido que Foucault atribui ao poder, este não pode ser tomado como *coisa*, ou seja,

o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que poder é algo que se exerce, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda estrutura social. (Machado, 1981, p. 191)

Parte-se do princípio que os processos de significação podem evidenciar esses dispositivos de disciplinamento dos corpos, enfim, de "normalização" do sujeito e de formação dos "corpos dóceis" (Foucault, 1993). Tal aspecto somaria aos demais na caracterização do movimento de produção de sentidos dos lugares sociais em trânsito nas relações sociais analisadas.

Essa questão do poder disciplinar, fundamental para esta pesquisa, tem sido um dos focos mais investigados dentre os estudos balizados por essa perspectiva. Sem o compromisso de um aprofundamento nessa questão, interessa-nos somar maiores dados sobre o fato de que os processos de significação trazem consigo a marca das relações de poder, seja por sua expressão através dos modos de posicionamento dos sujeitos em suas respectivas vozes sociais (ou estabelecimento de hierarquias entre essas vozes), seja pela presença de estratégias de saber e de regimes de verdade postos no contexto das interlocuções.

Cumpre notar, entretanto, que o exercício do poder implica na presença de sua contrapartida, ou seja, nos movimentos de resistência aos dispositivos através dos quais se efetiva nas relações sociais. A oposição, o desvio da norma ou mesmo a luta organizada, só existem em função do exercício do poder e vice-versa. Nesse embate das

estratégias de dominação e de resistência é que o sujeito se constitui, marcado pelas verdades, normas e contradições que experencia.

Uma outra vertente de investigação de Foucault que interessa para o presente estudo é a que corresponde à *arqueologia do saber*. Em sua busca de identificação das condições históricas e epistemológicas que promoveram a instituição do homem como objeto de saber, esse autor propõe uma correlação entre a constituição de um campo de saber e a instauração de práticas discursivas que correspondem e/ou legitimam estratégias de poder (Machado, 1981; Siqueira, 1988). Os diversos campos do conhecimento, nessa perspectiva, podem ser tomados como discursos⁶ constituídos no intuito do estabelecimento de exercícios de dominação em torno daquilo que se propõe a conhecer. Tais discursos, como é o caso das ciências, assumem critérios de verdade e se difundem com esse caráter através das grandes instituições (Foucault, 1993b, p.13). Deste modo, em conformação com o exposto sobre os "lugares sociais", pode-se dizer que os enunciados dos que representam os diversos campos do conhecimento adquirem, em nossa sociedade, *status* de verdade, corroborando para a manutenção dos dispositivos de poder existentes.

Nessa mesma linha de investigação, Foucault (1986) se propõe a identificar as estratégias das ciências de aparecerem como unidades, como discursos uniformes em torno de um objeto de estudo, como no caso das descrições sobre a loucura feitas pela psicopatologia. Sua perspectiva, em suma, visa empreender um sentimento de inquietude frente a essa aparente unidade, à medida em que, superando-se a análise de superfície, o

⁶ Foucault (1986) traz a noção do discurso como "um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva", (...) sendo "constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (p. 135).

que se revela é a descontinuidade, a ruptura dos enunciados. Para tanto, propõe o conceito de formações discursivas, que se refere ao processo dos enunciados constituírem, através de escolhas temáticas, uma regularidade e submeterem-se a regras de formação, a determinadas "condições de existência em uma dada repartição discursiva" (Foucault, 1986, p.44), de modo que se institui "um conjunto de práticas que regulam o que pode e deve ser dito em uma dada posição e em uma dada conjuntura"(Smolka, 1991, p. 57).

Com base nas questões postas pelo autor, concebe-se o discurso do sujeito como lacunar, disposto a inúmeras possibilidades (descontínuas) de realização. Sua inserção em lugares sociais específicos, entretanto, institui o enquadre de seu discurso às condições de formação específicas, ou seja, a "formas de coexistência entre os enunciados" do sujeito (idem, p. 79). Deste modo, para Foucault, o sistema de formação,

(...) preescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que se utilize tal ou qual conceito, para que se organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação, é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (Foucault, 1986, p. 82)

O que se pretende com essas questões é acrescentar subsídios para se compreender as enunciações produzidas pelos sujeitos nas relações sociais. Seguindo o que propõe Foucault, parece ser prudente verificar a relação de determinadas falas ao lugar social que o sujeito ocupa, concebendo-se esta condição enquanto referencial para a organização das práticas discursivas em trânsito em sala de aula. A questão posta, em síntese, diz respeito à possibilidade de se falar da existência de práticas discursivas no âmbito pedagógico. Em suma, conforme Smolka,

(...) os interlocutores, a situação, o contexto sócio-histórico, as imagens que os interlocutores se fazem, como eles representam e se representam no situação etc configuram as "condições de produção" do discurso que

marcam e constituem o sentido de uma sequência verbal. (Smolka, 1991, p. 57)

Em conformação com estes pressupostos, busca-se identificar os processos de significação postos no discurso protagonizado pelo sujeitos no contexto de sala de aula. Tais condições da produção do discurso, são constituintes dos sentidos produzidos em torno dos lugares sociais em trânsito nesse contexto e, portanto, é de grande relevância o conceito de formação discursiva para o presente estudo.

Através da Abordagem Histórico-Cultural, como visto, vislumbra-se o fato de que o espaço pedagógico da sala de aula permite verificar uma série de atividades e relações sociais cuja configuração estabelecida pelos sujeitos deste locus resulta, dialeticamente, em condições constituintes dos mesmos através dos processos de significação (Smolka, 1993). Trata-se de um contexto em que tais sujeitos, envolvidos nos processos de ensinar e aprender, desenvolvem funções psicológicas, apropriam-se de hábitos e atitudes historicamente produzidos e experenciam diversas possibilidades de se posicionarem frente ao conhecimento e aos demais (Zanella e Nuernberg, 1997).

Com base nesses pressupostos, objetiva-se verificar como se configuram os processos de significação em torno dos lugares sociais entabulados no contexto da escolarização formal. O modo como os sujeitos assumem tais posições enunciativas resulta do estabelecimento de fatores que se expressam nos enunciados destes. Através da análise dos discursos em sala de aula, pretende-se investigar os sentidos produzidos em relação aos lugares de professora e alunos assumidos nas relações de ensinar e aprender no contexto da escolarização formal.

das formas superiores de conduta e identifica o princípio da significação como a chave da explicação do processo de constituição do sujeito (1993b, p. 85). Como já exposto, através da apropriação da significação o ser humano supera os limites postos pela percepção imediata, sendo capaz de agir na realidade de maneira deliberada e consciente.

Por outro lado, essa questão metodológica se complexifica ao levarmos em conta os apontamentos de Vygotski no texto *Pensamiento e Palabra* (1993a). Nesse texto, o autor explicita sua abordagem ao problema da relação pensamento e linguagem, a qual visava superar os métodos de estudo de sua época, baseados numa certa tradição de fragmentação do fenômeno do pensamento verbal. Para tanto, propôs que se buscasse a *unidade* da relação na qual estão contidas todas as propriedades do todo, no caso, o significado da palavra. Sua tese propõe que o significado da palavra se apresenta como um fenômeno simultâneo tanto do pensamento, pela generalização, quanto da linguagem, pela representação. Por isso Vygotski vai dizer que

O significado duma palavra representa uma amálgama tão estreito de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem." (Vygotski, 1979, p. 159)

Em razão disso, Vygotski defende que o significado da palavra pode ser tomado como a unidade de estudo da relação pensamento e linguagem, o que implica assumir que as modificações dos significados resultam na modificação desta relação, promovendo transformações nas capacidades de pensar e deliberar.

Cumprir notar, entretanto, que a contribuição de Vygotski à questão metodológica, como assinala Shuare (1990, p. 83), não corresponde somente aos textos em que trata especificamente sobre esse tema, mas subjaz na totalidade de sua obra. Revelam-se a todo tempo, para o leitor de sua obra, um sentido de superação dos

reducionismos e mecanicismos, bem como o constante esforço do autor em construir uma psicologia dialética e concreta.

Em todo caso, há que se considerar a relevância dos indicativos teórico-metodológicos destacados acima. Ainda que tratando a categoria da significação ora num sentido mais amplo, relacionado à história da espécie humana, ora como função da palavra, há sempre a questão de que o sujeito se constitui ou se insere no universo das possibilidades humanas das/nas/pelas relações sociais. Essas relações sociais, por conseguinte, são caracterizadas pelos processos de produção de sentidos, de conhecimento, pela dialogia, ou seja, apresentam-se pautadas pela mediação semiótica.

Na investigação que ora se apresenta, pretendeu-se explicitar os processos de significação como *unidade* de análise da constituição dos sujeitos, mais especificamente os processos de significação em torno dos lugares sociais assumidos por estes. Para tanto, analisou-se tramas discursivas e os processos de significação produzidos através destas, explicitando os sentidos produzidos pelos sujeitos acerca das posições enunciativas de aluno e professora. A especificidade de tais processos, no entanto, cujas características envolvem a subjetividade dos sujeitos referentes às significações, leva à indagação de como investigá-los. Segundo Smolka (1995, p. 47) os processos de significação não são observáveis, mas "(...) via procedimentos analíticos, podemos *“tornar visíveis” alguns aspectos dos processos que buscamos compreender*".

Partindo desses pressupostos, para a presente pesquisa impõe-se a necessidade de se estudar o movimento (dialético) dos processos de significação, objetivando-o através da análise das interlocuções no contexto de sala de aula. A história e a gênese (social) desse processo, portanto, é que compõem a pauta e o foco de pesquisa em se tratando do estudo das formas humanas de relação com a realidade. Soma-se a essa postura

metodológica a necessidade de se explicar os diferentes aspectos e fatores constituintes do fenômeno analisado, superando-se a simples descrição de suas características e das circunstâncias a ele relacionadas (Vygotski, 1984, p. 71-73).

Face a isso, o esforço se deu no sentido de compreender a configuração da complexa trama das relações sociais investigadas, explicitando os prováveis aspectos dos processos de significação postos nesse contexto em relação aos lugares sociais. Para tanto, recorreu-se à proposta de sistematização presente em estudos recentes na Abordagem Histórico-Cultural preocupados com o tema da constituição do sujeito. Tal proposta parte do recurso de filmagens em vídeo para a coleta de dados.

O contexto escolhido na etapa da coleta de dados caracteriza-se por relações sociais em sala de aula de uma turma vespertina de quarta-série do primeiro grau pertencente a rede pública da zona urbana de Florianópolis. Os dados aqui analisados foram coletados durante a realização de uma pesquisa anterior, na qual se investigava a questão da cidadania no contexto pedagógico (Nuernberg e Zanella, 1997). Nesta oportunidade, o próprio pesquisador efetivou nove sessões de filmagens, cada uma com duração entre trinta a sessenta minutos, totalizando por volta de 8 horas de gravação. Um episódio de 25 minutos foi analisado naquela pesquisa, sendo que os demais foram resgatados para o presente estudo.

A opção pelo recurso de filmagens exigiu que o pesquisador dominasse um mínimo de técnicas de registro em vídeo e de manuseio do equipamento disponível, uma câmera Panasonic VHS, portátil, de propriedade do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC. Foi necessário passar por um treinamento de utilização da câmera de vídeo, fornecido pelo funcionário Paulo Neves no Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som (LAPIS) da mesma Universidade. Tal treinamento ocorreu um mês antes do início

das filmagens, período no qual o pesquisador freqüentava a sala de aula citada, realizando observações sistematizadas.

Durante os registros cursivos das observações, o mesmo permanecia sentado estrategicamente na posição em que havia planejado para o posicionamento do equipamento, buscando não intervir ou participar das atividades. Após esse período, destinado à aceitação da presença do pesquisador por parte dos alunos, gradativamente iniciou-se as filmagens, sendo a primeira sessão de gravação realizada no dia seis de setembro de 1995.

A professora, em conversa com o pesquisador e sua orientadora, concordou desde o início com a utilização de todos os procedimentos necessários à coleta de dados, mediante a condição de que receberia uma cópia do relatório da pesquisa. Procurou-se deixar claro que a investigação em curso não se tratava de nenhum tipo de avaliação de sua prática, enfatizando para ela que o que interessava para a pesquisa era o movimento das relações sociais. Tendo já sido sujeito de outra pesquisa⁷, a professora parecia sempre tranqüila e à vontade, apesar da presença do pesquisador em sala de aula. Aos alunos, este se apresentou como alguém interessado em “aprender” como a professora ensinava.

No início das sessões de vídeo verificou-se que a situação de serem filmados chamava a atenção dos alunos, distraíndo-os. Mas, aos poucos, percebia-se a perda do interesse pela câmera, principalmente após os alunos terem a oportunidade de ver as primeiras filmagens na sala de vídeo da escola. A professora, nessa ocasião, aproveitou

⁷ Em ano anterior, a mesma havia participado também como sujeito de uma pesquisa realizada por Cord (1997), que investigava a constituição dos grupos em sala de aula. Possuía, portanto, alguma experiência com a rotina da pesquisa em sala de aula e sobre a reação dos alunos frente a essa nova situação.

para solicitar aos alunos que refletissem sobre sua conduta em sala de aula, através de uma atividade de “Análise do Filme”. Indicando quais as atitudes da professora e dos alunos que aprovava ou desaprovava, cada aluno deveria avaliar tanto o andamento da aula filmada quanto a conduta de todos que dela participaram. Valendo-se dessa estratégia, a professora visava uma mudança de atitude por parte dos alunos, no sentido de promover a necessidade de maior atenção e dedicação destes às atividades propostas. Tal acontecimento revelou, desde então, não só uma insatisfação da professora quanto ao comportamento dos alunos mas também a sua busca de mecanismos auxiliares alternativos para a coordenar o contexto pedagógico.

A câmera permanecia no ombro direito do pesquisador, o qual sentava em uma cadeira ao lado da mesa da professora, situada no canto superior direito da sala de aula. A partir dessa posição, que permitia uma visão ampla do contexto, buscou-se centrar o foco da câmera nas relações professora-alunos, tendo sido filmadas situações ocasionais em que a professora atendia algum aluno em particular ou mesmo situações onde só apareciam alunos.

Posteriormente, organizou-se o conteúdo das filmagens através de um inventário, que objetivava estabelecer um panorama geral dos dados. Tal procedimento foi construído a partir de uma descrição resumida de cada cinco a dez minutos das filmagens, distribuídas por sessões e pelas datas. Momentos que pareciam mais significativos foram transcritos com maior detalhamento, incluindo as falas dos sujeitos. Depois de construído, o inventário se constituiu, como referência para a descrição das especificidades dos sujeitos, da atuação da professora e da rotina em sala de aula.

Outra utilidade do inventário revelou-se durante a etapa de seleção dos episódios que seriam analisados. Constatou-se que foi esse o instrumento mais sistemático para efetivar o levantamento de prováveis situações a serem analisadas.

Cumprir notar que a princípio, tal escolha era pautada em impressões subjetivas do pesquisador ao assistir as filmagens e no grau de reflexões que os episódios desencadeavam à primeira vista. Todavia, através do inventário, tornou-se viável organizar e caracterizar os episódios em termos dos vários processos que evidenciavam, de modo que se fez possível compor quatro classes agrupando estes por semelhança de acontecimentos. Por conseguinte, chegou-se à seguinte sistematização do conteúdo das filmagens, subdividindo-o em:

- 1) Atividades em que há indicativos da promoção da elaboração conceitual por parte dos alunos;
- 2) Situações diferenciadas de organização do espaço pedagógico através de dinâmicas/vivências;
- 3) Situações onde a professora rediscute regras e acordos com os alunos, visando uma mudança de atitude por parte destes.
- 4) Momentos em que os “lugares sociais” são postos em evidência ou são questionados.

Apesar da evidente interação destes vários aspectos, o que se observava era o maior destaque de cada uma destas questões em determinados episódios, ao ponto de se concebê-los como representativos/ilustrativos destas classes. Inicialmente, interessava ao pesquisador a análise do movimento geral de produção de significações em trânsito nesse contexto e que se expressava através desses aspectos. Entretanto, dada a impossibilidade

de abranger tamanho universo de dados, foi preciso concentrar esforços sob apenas uma destas classes.

O interesse pessoal do pesquisador, somado à constatação da escassez de estudos sobre os lugares sociais no contexto da escolarização formal, fez com que se optasse por centrar o foco de investigação sobre a última classe. Tal temática parecia demandar maiores análises, em face ao momento de negociação de posturas/posições sociais presente (ora explicitamente ora não) nas sessões de filmagens correspondentes. Nestas, verificou-se a existência de situações em que professora e alunos (re)marcavam seus territórios de atuação no espaço pedagógico.

Através do grupo de episódios em que melhor se observava tais questões, foram estudados os processos de significação dos lugares sociais de professora e alunos em suas diferentes expressões no contexto da escolarização formal. Evidentemente, todas as filmagens continham elementos sobre essa questão. A opção, todavia, era a investigação através de um recorte mais restrito do conjunto das filmagens, para que se pudesse aprofundar as análises. A “Análise de Episódios” baseou-se nos estudos de Smolka (1991, 1992, 1993, 1995a, 1995b, 1997), em especial, no seu manejo metodológico. Tal procedimento se caracteriza por organizar os episódios filmados em turnos que correspondem às falas dos sujeitos.

Em anexo aos enunciados, mediante a necessidade, acrescentou-se as ações dos sujeitos, de modo a considerar outros fatores constituintes dos processos de significação que não são explicitados pela linguagem verbal.

A escola onde se localizava a sala de aula cujas relações sociais foram investigadas pertence à rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. Sua localização é

na zona urbana da cidade, próxima à UFSC. O fato dessa vizinhança com a Universidade tornou a escola bastante procurada para o desenvolvimento de estágios curriculares e projetos de pesquisa, como é o caso dos estudos citados anteriormente.

Trata-se de uma instituição de ensino de primeiro grau cuja clientela pertence majoritariamente às classes populares e às camadas sociais de médio poder aquisitivo. Possui, em seu corpo técnico, orientadora e supervisora educacional, sendo que esta última coordenava, na época da coleta dos dados, um projeto pedagógico na qual algumas professoras dispunham de 20 horas para dedicação a estudos. Contando com quadra de esportes, sala de vídeo, biblioteca e dez salas de aula, caracterizava uma escola de porte médio em comparação às demais do município. Suas instalações e bens materiais haviam sido afetados pela enchente ocorrida na cidade durante o mês de janeiro de 95, agravada pela proximidade do córrego que atravessa o bairro. Foi considerada, por técnicos da Secretaria de Educação atuantes durante a gestão da Frente Popular⁸, uma das três melhores escolas da rede pública municipal.

O bairro onde se localiza a escola apresentou grandes transformações no últimos anos. Até a década passada, ainda preservava características típicas de cidades do interior, como o baixo número de edifícios e a predominância de "nativos"⁹ como habitantes. Atualmente, conta com um número elevado de grandes condomínios, sendo que imigrantes vindos de outras cidades catarinenses e de outros estados já compõem boa parte de sua população. Essas transformações têm provocado mudanças visíveis na arquitetura e na paisagem da localidade, no sentido de substituir o aspecto rural (ainda

⁸ A Frente Popular foi a composição realizada entre partidos pequenos e de tendência a esquerda, que elegeu sua representação para a prefeitura municipal, exercendo sua administração durante os anos de 1994-1997.

⁹ Pessoas que nasceram e viveram durante toda sua vida na localidade.

presente em algumas partes do bairro) pelo modo de organização urbana do espaço geográfico. Entre os próprios alunos da escola, encontram-se muitos vindos de outras regiões e estados da federação, em especial do Rio Grande do Sul.

OS SUJEITOS

Caracterizando uma típica turma de quarta-série de escola pública, os sujeitos das filmagens compõem um grupo de vinte e oito alunos e uma professora. Pedagoga, esta última tinha no momento das filmagens 23 anos e fazia especialização na área das séries iniciais. Sua trajetória no magistério, apesar de sua idade, incluía a vivência do exercício da docência em outras regiões do país, bem como a experiência de ter ocupado o cargo de diretora em uma escola da rede municipal de Florianópolis/SC.

Na época da coleta de dados, a Secretaria Municipal de Educação promovia uma série de encontros que objetivavam articular as ações pedagógicas e a grade curricular das disciplinas em torno das contribuições da Abordagem Histórico-Cultural¹⁰. A professora participava desses encontros junto ao “Grupo de Ciências”, responsável por discutir os parâmetros de atuação pedagógica relacionados aos conteúdos desta disciplina. Vale registrar também que sua experiência profissional concentrava-se basicamente no exercício do magistério em turmas de primeira série, gozando de reconhecimento por parte de colegas pelo sucesso na alfabetização das crianças.

¹⁰Na gestão da Frente Popular, a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC responsável pela política educacional das escolas municipais identificava-se com os pressupostos dessa abordagem e efetivou esforços no sentido de promover a estruturação das estratégias de ensino em torno dos indicativos da Psicologia de Vygotski.

Em conversas informais com o pesquisador, a docente em questão demonstrava conhecimento sobre a vida cotidiana de cada aluno e de suas famílias. Ademais, possuía um relativo comprometimento com sua profissão, à medida em que se interessava por projetos de aprimoramento no magistério e tinha o hábito de assistir a palestras e defesas públicas de dissertação que tivessem alguma relação com a área da educação.

Os alunos, por sua vez, compunham um grupo diversificado, distinguindo-se entre si em vários aspectos. À primeira vista, o que chamava atenção era a diferença de idade, caracterizando um grupo onde conviviam crianças (até nove anos), pré-adolescentes e adolescentes (com idades que iam desde 9 anos até por volta de 16 anos). Isso se deve ao fato de que uma parcela considerável dos alunos era repetente ou multirepetente. Ainda que a maioria dos alunos fossem vizinhos de bairro, havia também uma visível diferença de nível sócio-econômico. A professora informou ao pesquisador que alguns alunos trabalhavam durante a tarde e a noite, de forma a auxiliar seus pais nas despesas domésticas. Ademais, as diferenças pautavam-se pelas características subjetivas e de participação em sala de aula, como é comum nos espaços de escolarização formal.

Com intuito de expor dados mais precisos quanto à caracterização destes alunos, elegeu-se alguns destes, em especial aqueles cuja participação no episódio é evidente, para uma apresentação mais pormenorizada. Para tanto, realizou-se um rastreamento junto às filmagens e às observações sistematizadas, levantando algumas características destes sujeitos.

Mauro: aluno multirepetente, anunciado aos visitantes da escola como um aluno 'problema', que não colabora com o andamento das aulas. Contudo, as filmagens não confirmam este dado e o mostram como um aluno interessado e comprometido. Constantemente era encaminhado à orientadora pedagógica da escola para conversar

sobre seu comportamento em sala de aula. A professora algumas vezes o chamou de "abusado" e o cobrava "melhoras" em sua conduta como aluno. Trabalhava como garçom de um bar durante a tarde e início da noite, colaborando com a manutenção das despesas domésticas de sua família.

Claudemir: aluno tímido, pouco falante, ainda que bastante participativo nas atividades. Parecia ser o 'atrapalhado' da turma. Seus colegas por vezes riam de seus erros no momento de suas participações nas atividades, como é o caso do episódio analisado.

Luciana: Estava em processo de integração à turma, pois vinha de outra cidade. Era chamada por seus colegas de 'gaúcha', num tom pejorativo e desqualificador. Frequentemente consultava a professora, apresentando suas dúvidas no curso das atividades.

Juliana: também repetente, pouco participativa e relativamente distraída.

Ângela: aluna participativa, ainda que reservada. Não gostava de ir ao quadro, mesmo sob a solicitação da professora

Iara: sempre interessada e participativa, mantinha uma posição mais discreta na turma.

Darlene: Estava em processo de integração à turma, pois vinha de outra escola. Sempre assertiva e em suas falas, por vezes tecia comentários pejorativos a seus colegas. Tinha bom rendimento nas provas e participava ativamente das aulas. Certa vez foi chamada pela professora de 'malcriada', por ter mostrado desprezo ("não tô nem aí!") às medidas disciplinares propostas.

Darlam: Também vinha de outra escola. Era irmão de Darlene, que na aulas o acusava freqüentemente de copiar seus deveres. Estava constantemente circulando entre as carteiras e era considerado um aluno 'problema', parecendo pouco interessado pelas atividades.

Adilson: aluno retraído, sempre resistia ao convite da professora para ir até o quadro.

Felipe: é o filho da diretora da escola. Destaca-se pelas respostas corretas às perguntas da professora e por ser consultado pelos colegas para ajudá-los nas atividades. Sentava na primeira fila e sempre estava atento ao andamento das aulas e às orientações da professora.

Leandro: Era participativo nas aulas, porém estabelecia freqüentes conversas paralelas e tecia comentários provocativos a seus colegas. Junto com outros colegas, foi mudado de lugar como medida da professora para diminuição da "bagunça".

Diego: Aluno repetente, no episódio analisado, destacou-se como o autor da melhor resposta às questões propostas pela docente. Apesar de relativamente distraído (nas sessões de filmagem, por exemplo, ficava constantemente brincando com a situação de ser filmado) parecia gostar de participar verbalmente das explicações da professora e demais atividades no grande grupo.

Alessandra: Por vezes era chamada pela professora a prestar a atenção. Tinha dificuldades de acompanhar as atividades, por distrair-se em conversas ou brincadeiras.

Joice: É uma aluna reservada, mas que parecia estar sempre atenta às atividades. Entre os colegas do sexo masculino fazia sucesso pela beleza física.

Vanessa: aluna que possuía razoável participação em aula e freqüentemente solicitava à professora para ir até o quadro resolver algum exercício.

Fabrcio: Multirepetente, este aluno compunha com Osmar e Mauro, a 'turma do fundão'.

Osmar: Também multirepetente, nitidamente interessado em aprender. Já saindo da adolescência, Osmar trabalhava para ajudar a manutenção das despesas de sua família. A professora sempre expressava certa compreensão das dificuldades que tinha com as atividades, considerando o pouco tempo que tinha para se dedicar aos estudos.

Sidclei: aluno que não contribuía com intervenções verbais, mas sempre parecia disposto a ir até o quadro responder às questões propostas.

Elisiênia: aluna repetente, bastante quieta e tímida. Raramente falava ou apresentava alguma contribuição nas atividades.

Priscila: aluna bastante atenta às atividades, sentava na primeira carteira da fila central. Durante o episódio ela teve um papel especial de consultar a diretora, também professora de Português, sobre uma dúvida da docente foco deste estudo.

Jônatas: Em geral, sempre participativo e falante. Contudo, estava doente no dia em que ocorreram os episódios aqui analisados e pediu para ir para casa logo no começo das atividades. Era um aluno repetente.

O COTIDIANO

Desde o período em que o pesquisador realizou as observações sistematizadas até o último dia das filmagens, foi possível acompanhar tanto a dinâmica das relações

professora/alunos e aluno/alunos quanto a organização rotineira do espaço pedagógico. A caracterização da atuação da professora, os mecanismos de negociação em sala de aula, o tipo de atividades propostas e as trocas entre os alunos permitiram identificar algum grau de regularidade posta no contexto dos episódios analisados. Por isso, a exposição de tais dados, ainda que resumida, torna-se instrumento para contextualização e ampliação do foco de análise dos episódios selecionados.

O marco inicial da inserção destes personagens no universo cotidiano das atividades de ensinar e aprender se resumia num pequeno sino que, tocado pela diretora, anunciava o momento de professores e alunos se dirigirem à sala de aula. A chegada nesse espaço marcava um momento de muitas vozes, de carteiras sendo arrastadas, de fulano chamando beltrano e de risos e conversas. A professora, nesse instante, permanecia sentada e esperava que os alunos se organizassem em seu espaço e assumissem o papel de ouvintes. Tratava-se da hora da chamada, só realizada pela professora quando os alunos se dispunham à manutenção de um clima de silêncio.

Feita a chamada, dava-se o início propriamente dito das atividades que, em geral obedecia ao planejamento das disciplinas no horário semanal. A disposição das carteiras, na maioria das ocasiões, era organizada de acordo com a atividade. Geralmente, atividades em que se privilegiavam debate do conteúdo eram realizadas com as carteiras formando um grande círculo. Também foi observada essa disposição como recurso para o desenvolvimento de vivências ilustrativas do conteúdo trabalhado, como foi o caso de um dos episódios analisados em pesquisa anterior (Nuernberg e Zanella 1997), onde se discute a relação do cérebro com os órgãos dos sentidos e a memória. Era comum também o agrupamento das carteiras em pequenos grupos, para atividades realizadas em

duplas, trios ou quarteto de alunos. Especialmente nas aulas expositivas, a disposição convencional por filas era utilizada.

Como no caso do episódio citado acima, ocorrido no decorrer de atividades de ciências, a professora diversificava suas aulas quanto à sua dinâmica. Ainda que predominassem aulas expositivas e trabalhos em pequenos grupos, era comum a utilização de vivências com a turma inteira, de acompanhamento musical, tendo ocorrido inclusive uma atividade de inversão de "papéis", onde os alunos deveriam ministrar uma aula para seus colegas.

Durante as aulas expositivas era constante o incentivo da professora à participação dos alunos, através de perguntas relacionadas à continuidade de suas explicações. Permeava também sua exposição os pedidos de silêncio e mecanismos disciplinares, como o aumento de tom de voz ao chamar a atenção de algum aluno. Os alunos, por sua vez, ora preservavam um clima de silêncio durante as aulas, ora não. Alguns deles, quando chamados pela professora a prestarem atenção, ou reclamavam alegando inocência ou desafiavam a professora com alguma brincadeira. Todavia, algum grau de conversas paralelas era permitido pela professora, principalmente nas ocasiões de resolução de atividades individuais e nos pequenos grupos em sala de aula.

Entre os alunos não havia um sentido único de participação nas atividades. Alguns faziam uso de sua palavra com frequência, outros nem tanto, havendo ainda aqueles que nunca apresentavam pergunta alguma ou comentário. Brincadeiras, apelidos pejorativos e brigas eram comuns durante as atividades, sendo que a professora, por vezes visivelmente irritada, lançava mão de recursos disciplinares como anotar na chamada o nome dos alunos em questão ou mandá-los para a secretaria da escola.

Certas regras, as quais foram discutidas coletivamente no início do ano, estabeleciam os deveres e direitos dos alunos, a respeito da conduta adequada a cada tipo de situação e atividade. A síntese destas regras era lembrada através de quatro pequenos cartazes-guia de cartolina suspensos por um fio de barbante preso na parede ao lado do quadro-negro, contendo cada um um resumo das condutas que os alunos deveriam observar. De acordo com a atividade, a professora virava ou desvirava alguma ou algumas das cartolinas. As seguintes mensagens estavam escritas: “Conversar baixinho sobre a atividade”, “Observe e cumpra as regras”, “Proibido sair, hora de prestar atenção”, entre outras.

As saídas ao banheiro, limitadas a dois alunos por vez, sendo um menino e uma menina, também eram controladas através desses mecanismos. Quando um aluno, por exemplo, dirigia-se até o banheiro, virava contra a parede a cartolina com a inscrição “menino”, indicando que ocupou a vez. Assim, a saída de outro aluno ficava condicionada ao retorno do anterior e, portanto, à sinalização de que era possível a saída de outro aluno para ir ao banheiro. Havendo uma cartolina para cada gênero, era possível a saída simultânea de dois alunos, desde que fossem um menino e uma menina. Quando a atividade exigia a presença de todos alunos, a professora virava as duas cartolinas.

Muitas das "liberdades" (sic) que sua turma tinha em relação a outras foram condicionadas ao cumprimento destas regras. Tais liberdades diziam respeito às possibilidades que os alunos tinham de poder comer lanche e mascar chicletes em sala de aula, de poder sair ou ir à biblioteca durante as atividades, bem como a tolerância em relação a eventuais conversas e brincadeiras. Sendo “liberdades”, portanto, essas possibilidades não se afirmavam como direitos conquistados, mas como concessão

resultante de negociação da professora com os alunos para manutenção das condutas e para constituir aquilo que chamava de “rotina democrática”. Segundo relato da professora, essa “rotina democrática” funcionou durante todo o primeiro semestre, tendo sido acompanhada de “bom rendimento” no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. Ocorre que, num dado momento do terceiro bimestre do ano, justamente durante o período das filmagens, a situação se inverteu. Para ela,

(...) Durante o terceiro bimestre, as conseqüências dessas atitudes foram as piores possíveis. Os alunos não se respeitam e alguns não sabem reconhecer o limite da linguagem usada com professores e funcionários da escola. Os trabalhos em grupos, realizados na sala de aula, transformam-se em bagunça geral e os resultados têm sido insuficientes com relação à aprendizagem. Há falta de concentração na hora das atividades e falta colaboração na hora das explicações. (sic)¹¹

A partir daí, o esforço da professora era o de reverter a situação, sendo que a retirada das “liberdades” mencionadas foi a primeira ação nesse sentido. Dentre as estratégias para mudar a conduta dos alunos constavam: provas surpresa, proibição de sair da sala durante a aula e perda de algumas liberdades. Não houve como avaliar a reação dos alunos mediante essas atitudes da professora mas, através do inventário realizado das imagens coletadas, há indícios de que os objetivos desta tiveram um relativo alcance. Tal fato é exemplificado por um dos episódios analisados, onde a professora retorna com algumas “liberdades”, alegando ter observado alguma “melhora” por parte dos alunos.

A última atitude registrada neste estudo e que representa a estratégia derradeira da professora no sentido da mudança da conduta dos alunos é a “inversão de papéis”.

¹¹ Trecho extraído de um recado por escrito aos pais e aos alunos cujo título é “Mensagem aos pais e alunos da quarta-série”. Trata-se de uma espécie de contrato de caráter informativo aos pais e de compromisso com os alunos, no sentido de mudarem seu comportamento em sala de aula.

Visando fazer com que os alunos vivenciassem a necessidade de “controlar” a turma e o quanto a “bagunça” perturba o andamento de seu trabalho, a professora realizou um sorteio de alunos que deveriam ensinar matemática em seu lugar. As condições eram a de que deveriam preparar a aula em casa, a qual deveria versar sobre algum conteúdo já visto em sala de aula. Foram oito os “professores”, os quais, cada um a seu jeito, coordenaram as atividades das aulas durante dois dias. Como não houve registros filmados posteriores a essas aulas, não há dados sobre os resultados dessas estratégias. O movimento dos alunos assumirem esse lugar social de professora é objeto de outro estudo, em fase de desenvolvimento pelo mestrando e sua orientadora.

CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO

Na parede do lado da porta estavam afixados os recursos indicadores que organizavam as saídas dos alunos para ir ao banheiro. Estes constavam de duas cartolinas de cerca de 20 por 20 centímetros presas por fios de barbante. Além destas cartolinas, havia nesta parede: uma folha de papel ofício contendo um mapa colorido do Estado de Santa Catarina, um longo fio de barbante para pendurar as folhas de atividades dos alunos e um calendário do ano de 1995.

Na parede oposta à porta encontravam-se 3 janelas, todas com cortinas de cor branca.

Na parede do fundo da sala havia duas folhas grandes de papel pardo, as quais continham os desenhos da anatomia masculina e feminina. Cada desenho apresentava a visão interna, com os respectivos órgãos. Eram desenhos confeccionados pelos próprios alunos e que resultaram de uma atividade de ciências onde se discutiu a questão dos

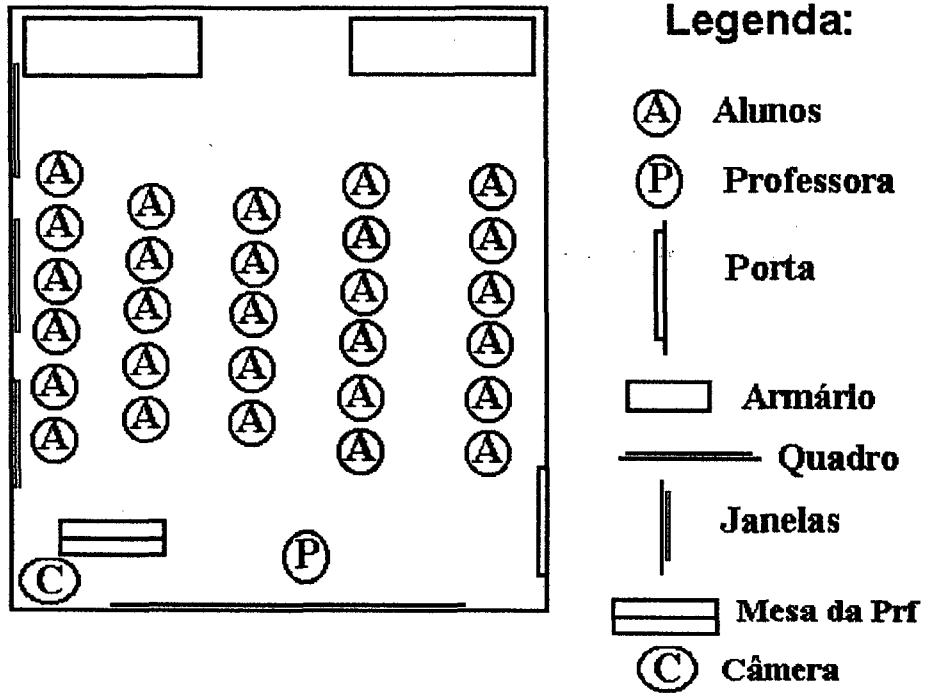
órgãos humanos de maneira geral. Além destes dois cartazes, encontravam-se também dois armários no fundo da sala.

A parede oposta ao fundo da sala continha: o “quadro-negro”, a mesa da professora e os cartazes das regras gerais de comportamento dos alunos. Estas regras gerais foram escritas em pequenos cartazes de cerca de 20 por 20 cm cada um e estavam penduradas por fios de barbantes.

Na sala existiam 28 mesas e cadeiras de alunos.

No teto havia um ventilador e quatro lâmpadas fluorescentes.

DIAGRAMA DO CONTEXTO¹²



¹² Diagrama construído com base nas indicações de Danna e Mattos (1982), a respeito de procedimentos de Observação Sistematizada.

ANÁLISE DOS EPISÓDIOS

Os episódios selecionados abaixo ocorreram na primeira aula do dia 11 de setembro de 1995. A duração prevista para a mesma era de meia hora em função de uma atividade de educação artística marcada para o segundo período. A aula inicia com a leitura de um texto sobre a colonização açoriana, que resgata a origem das tradições e hábitos culturais dos nativos da região. Um aluno de cada vez era chamado pela professora para a leitura em voz alta de um trecho do texto, enquanto os demais acompanhavam em leitura silenciosa. O texto havia servido de base para a tarefa de casa do dia anterior, que consistia em um exercício de língua portuguesa cujo foco era a divisão silábica. Na correção desse exercício em aula, a professora indicava algum aluno para ir até o quadro responder às questões e ocasionalmente o auxiliava ou chamava sua atenção em relação a algum “erro”. A disposição dos cartazes-guias do comportamento adequado à atividade estavam dispostos indicando as seguintes posturas: 1) Observe e cumpra as regras; 2) Conversar 'baixinho' sobre a atividade e; 3) Proibido sair: hora de prestar atenção. Havia 23 alunos em sala de aula e a organização das carteiras era em filas paralelas.

1.(Prof): Quem é que pode começar a ler o texto?

2. (Als): Eu, eu, eu não, eu não...

3. (Prof): Deu Grasiela? A gente precisa de silêncio para ouvir a leitura. Começa, Leandro! Acompanhem, tá? [Prof de braços cruzados ao lado da porta, de frente para os alunos]

4. (Leandro): Os açorianos.... / (Als): (Olhando em direção ao texto permanecem em silêncio)

5. (Prof): Bem alto!

6. (Leandro): “Portugal precisava povoar as terras do sul do Brasil, que continuavam a ser...”

7. (Als): “Reivindicadas”.

8. (Prof): Lê cada sílaba devagar.

9. (Leandro): "Re-in-vi-di-ca-das pela Espanha. O Governador Silva Paes sabia que não adiantava ter um sistema de fortalezas se a ilha continuava com poucos habitantes e escreveu várias cartas e relatórios ao governo real, pedindo providências e tonto fez... que..."

10. (Aluno¹³): Tonto... (risos)

11. (Aluna): É tanta!

12. (Prof): "E tanto fez que conseguiu". Angela, continua.

Neste episódio, verifica-se uma situação típica do cotidiano escolar, onde a professora assume a função de organizadora do contexto pedagógico e dá as coordenadas da atividade a ser realizada. Suas atitudes iniciais são: 1) convocar a participação dos alunos através da leitura do texto e 2) promover a atenção destes sobre a atividade, utilizando-se para tanto de medidas de controle da turma (vide turno 3). Vale notar que se num primeiro momento a professora abre possibilidades de participação a partir da iniciativa dos alunos (turno 1), num segundo momento, ela as restringe, indicando o(a) aluno(a) que seguiria com a leitura em voz alta (turno 12).

Respondendo imediatamente às estratégias pedagógicas, os alunos concentram-se na atividade, atendem às solicitações da professora e ao mesmo tempo compartilham da função de coordenação da professora ao auxiliar o colega na leitura do texto. No turno 7, observa-se que os alunos estão atentos à atividade, por terem prontamente completado a frase reticente do aluno que lia em voz alta. Ampliam-se, deste modo, as possibilidades de participação e flexibilizam-se os limites históricos que definem os lugares sociais de aluno e professor nesse contexto, pois ambos assumem, de certo modo, o papel de colaboradores em relação ao sujeito que lê, ainda que de forma diferenciada. Necessário ressaltar, no entanto, que a função de professora que os alunos

¹³ A designação "aluno" vem em função da impossibilidade técnica de identificar nas filmagens o nome do sujeito.

assumem é daquela que corrige, sendo que não estão interessados exclusivamente na promoção da aprendizagem, mas em dar seqüência à atividade.

Já nos turnos finais desse episódio (10 a 12), verificam-se situações de riso e chacota dos alunos frente aos equívocos de leitura de seus colegas. Como é seu costume, a professora concentra-se em dar rumo à atividade, não chamando a atenção para essa atitude dos alunos. Na continuidade, tais reações de riso aparecem com mais freqüência:

13.(Claudemir): "O Arquipélago dos açorianos..."

14. (Prof): Lê de novo.

15. (Claudemir): ãan?

16. (Prof): Lê de novo. [Usando uma entonação agressiva]

17. (Claudemir): "O Arquipélago dos açorianos..."

18. (Prof): Dos açores! / (Als-2): (risos)

19. (Claudemir): "O Arquipélago dos Açores está situado no Oceano Atlântico a uma distância de 1400 quilômetros da costa portuguesa."

20. (Prof): Só um pouquinho. Aonde tá o acento?

21. (Als- 1): "Quilômetros."

22. (Claudemir): "Quilômetros."

23. (Prof): Então lê de novo a frase.

24. (Claudemir): "Quilômetros."

25. (Prof. e alunos): "Quilômetros!"

26. (Prof): Lê a frase. Schssss! / (Ais): (risos)

27. (Prof): Tá, continua...

Nesse outro episódio, a atividade é interrompida cinco vezes para correções de eventuais enganos e equívocos, por parte de um aluno, na leitura do texto. Essa questão merece ser analisada pois, face aos objetivos pedagógicos, a professora, enquanto representante do saber formal, procura prezar para que este prevaleça no contexto das atividades de ensinar e aprender. Trata-se de uma expectativa histórica e culturalmente produzida e que constitui sua prática pedagógica. Assumindo esse lugar social, inicialmente a professora apenas solicitou ao aluno que havia se equivocado para que repetisse a leitura do mesmo trecho, provavelmente por imaginar que tal atitude

possibilitaria ao próprio aluno identificar onde houve o engano. Assim, sua intervenção se realiza procurando fazer com que o próprio aluno tome consciência de seu erro (vide turno 14). Evidencia-se nessa estratégia, uma postura constante da professora em evitar a marcação do erro por meios mais diretivos. Contudo, não obtendo o resultado esperado, a professora indicou a palavra a ser lida e o aluno prosseguiu a leitura. Concomitantemente, reafirma-se a possibilidade de participação ativa dos colegas, que também marcam os equívocos de leitura e, portanto, reafirmam juntamente com a professora a importância atribuída por estes ao saber formal e à atitude de correção nesse contexto.

Frente a repetição do mesmo equívoco pelo aluno, as risadas que já vinham acontecendo por parte dos demais alunos reaparecem de maneira destacada no turno 18. Tal situação, que produziu um nítido constrangimento em Claudemir, é ilustrativa de uma das funções do riso no espaço pedagógico. O aluno citado, conforme o conjunto dos dados coletados, ocupa o lugar de “atrapalhado” e de “tímido”, o que parece acentuar a possibilidade de que seus equívocos sejam marcados pelas risadas dos colegas. Cumprindo muitas vezes a função de segregação, o riso impõe critérios de verdade e ação e contribui para solidificar não só os padrões normais, mas também os estereótipos existentes. Talvez preocupada em não constranger esse aluno mais ainda, a professora logo pediu a continuidade da leitura, deixando passar o erro. Na análise do erro, neste caso, considera-se a possibilidade da existência de certo desconforto da docente com a situação de riso.

Em seguida, a leitura do texto é encerrada e inicia-se a análise das respostas dos alunos aos exercícios, começando com a questão em que se deveria sublinhar as palavras que aparecem no texto com separação das sílabas. Eventuais dúvidas são expressas

verbalmente pelos alunos, as quais são resgatadas pela professora nos momentos em que a questão é resolvida no quadro-negro. A pergunta principal na correção das respostas é: “Qual a razão da divisão silábica realizada no texto?”. Durante a realização da atividade aparece a dúvida sobre qual seria o caso do substantivo “carro-de-boi”:

28. (Prof): O que acontece aqui é que essa expressão é uma expressão só, onde foram utilizadas várias palavras para dizer uma coisa só: “carro-de-boi”. Quando isso acontece, a gente diz que é um tipo de substantivo... [P permanece olhando para turma durante 5 segundos] / (Ais): [Em sua maioria olham em direção aos cadernos]

29. (Prof):... diferente daquele tipo de substantivo que é formado por uma palavra só, por exemplo, [Professora escreve no quadro] Gente, olha aqui ó, Nesta frase foi usada uma palavra só destas palavras que tinham sido usadas na mesma expressão. Então aqui é só boi e aqui é carro-de-boi [Indicando as duas frases] Quando aparece aqui uma palavra só, o que que essa palavra é da frase?

30. (Felipe): Substantivo.

31. (Prof): É o substantivo. Como esse substantivo é formado por uma palavra só, a gente diz que é um substantivo... Simples! E esse substantivo aqui ó, é um substantivo só, mas para ser formado foram usadas várias palavras, mais de uma. Então, esse substantivo, é substantivo... Quem lembra?

32. (Mauro): Composto!

33. (Ais): Composto!

34. (Mauro): Ah, acertei, êh, palmas para mim.

35. (Ais): [risos]

36. (Prof): [sorri também] É só questão de lembrar. Então olha só! Essa palavra não pode ser considerada separação de sílaba como foram as outras, porque elas não têm sílabas separadas. Ela é só um substantivo composto, onde foram utilizadas várias palavras para formar uma expressão só, um substantivo só. Tá?

A professora, discutindo o caso da palavra “carro-de-boi”, pergunta à turma qual o tipo de substantivo que caracteriza essa palavra, re-apresentando um conteúdo anteriormente trabalhado a partir de uma situação concreta. Fazendo esse resgate, a professora proporciona maiores condições de estabelecimento de relações entre os conteúdos, ampliando as possibilidades de apropriação do conhecimento por parte dos discentes.

O que também merece ser destacado neste episódio é o momento em que Mauro responde à professora, acerta e alardeia o merecimento de palmas por tal feito. A turma reage rindo e a professora também ensaia um sorriso mas, ao mesmo tempo, diminui o

mérito do aluno, dizendo, de certa forma, que qualquer aluno poderia ter acertado resposta, bastando que se lembrasse do conteúdo já visto anteriormente. Haveria, neste caso, algum tipo de tratamento diferenciado desta em relação ao aluno? Em se tratando de um aluno "problema" (aos olhos dos professores da escola) e multirepetente, suspeita-se que tal relação professora-aluno era pautada por esse estereótipo, de modo que as condutas deste último pareciam ser vigiadas e sempre atreladas a atitudes de disciplinamento.

A atividade de correção prossegue sempre sob a coordenação da professora, que freqüentemente faz perguntas sobre outras possibilidades da divisão silábica. Os alunos participam ou respondendo às questões da professora ou indo até o quadro escrever suas respostas.

Em dado instante, a palavra "providências", uma das que apresenta suas sílabas divididas no texto, marca um momento de dúvida na resolução do exercício. A atitude da professora dá indicativos de que não tem certeza quanto à separação da última sílaba, o que a leva a recorrer a outras indagações com os alunos sobre as características dessa palavra e as regras de separação silábica. Como último recurso, solicita a uma aluna que consulte a diretora da escola, que também é professora.

37. (Prof): Só uma coisa: pergunta para Maria Amélia se a palavra 'providência' pode ser separado o 'ci' do 'a'.

38.(Mauro): Uma professora perguntar pra outra...

39. (Prof): É que a Maria Amélia é formada em Língua Portuguesa, então é mais fácil saber.

40.(Mauro): Ah, tá.

Na dúvida quanto à separação da sílaba final da palavra "providências", a professora deixou as possibilidades de resposta no quadro e solicitou uma consulta a outra professora a respeito da questão. Um dos alunos, Mauro, o que no episódio

anterior respondeu acertadamente à pergunta da professora (turno 32), expressou um certo estranhamento, revelador de que para ele não haveria razão para tal consulta, pois ambas são professoras e, portanto, compartilham, ao menos em tese, do mesmo nível de conhecimento. Como se o "natural" fosse apenas o aluno perguntar para a professora. Tal situação, em contraste com o turno 34, onde o mesmo aluno anuncia seu mérito pelo acerto na atividade, permite identificar a representação que esse aluno possui do lugar do saber no contexto pedagógico, ou seja, da autoridade docente. Se por um lado o aluno sente-se merecedor de aplausos por ser um aluno que "sabe" em determinado momento, também pode questionar a professora quando esta protagoniza um momento de "não saber".

Soma-se a isso, o fato de que foi preciso que a professora justificasse sua consulta com a informação sobre a especialização de sua colega para que o aluno "desarmasse" seu estranhamento e aceitasse a situação, dizendo "ah, tá...". Evocando uma outra autoridade, a diretora (que no caso é formada em Letras), a professora relaciona o saber à condição de formação, legitimando a relação entre o poder e os campos de conhecimento e mantendo, desta forma, o seu próprio lugar de saber/poder.

Como última questão, os alunos são indagados sobre qual seria a razão de se precisar saber separar as sílabas. A cada resposta lida pelos alunos, a professora perguntava quem havia feito uma resposta diferente e copiava as mesmas no quadro, coordenando a atividade e centrando-se principalmente na análise e comparação das respostas com os alunos. A seguir, observa-se o momento em que a aluna que havia consultado a diretora retorna e relata a informação obtida:

41. (Prof): Leandro! Olha só... / (Priscila): [retoma a sala] Não... [transmitindo a resposta dada por Maria Amélia à pergunta sobre a separação de sílabas]

42. (Prof): Não pode? Então essa separação não tá correta. [apagando a separação pro-vi-dên-ci-a]
43. (Ais): [vaiando em voz alta] Uuuuuuuuu...
44. (Prof): [Para e olha para turma] Olha aqui: se tivesse na sala uma pessoa que nunca tivesse feito um erro, eu poderia admitir esse tipo de atitude.
45. (Mauro): Isso mesmo!
46. (Ais): Êêêê....
47. (Darlene): É, mas tu também fizesse, querido...

Esta fração do episódio sugere um momento de tensão nessas relações, sendo a professora posta em xeque pelos alunos, devido ao seu "erro". A vaia é dirigida à docente, que reage através de um discurso moral (turno 44). Por outro lado, um dos alunos, Mauro, após a professora ter chamado a atenção da turma, afirma estar em concordância com o discurso desta e com a sua possibilidade de "erro". Afinal, a "separação de sílabas" não se encontra em sua área de saber/poder. Sua proposta, no entanto, é logo colocada em questão por uma colega (turno 47), que ironiza a ambiguidade¹⁴ das posições que este assumiu. Após, a professora retoma a continuidade dos trabalhos:

48. (Prof): Gente, olha aqui, prestem atenção que nós vamos comparar essas respostas que vocês deram. Ângela, qual é a tua resposta mesmo?
49. (Ângela): Ah, professora! Para podermos pronuciá-las direito.
[A professora de Educação Artística entra na sala e fica ao lado da porta e olha para professora]
50. (Ais): Êêê... / (Prof): [Escreve a resposta no quadro]
51. (Prof): [Pede mais tempo para a professora de Educação Artística] / (Ais): [Falam ao mesmo tempo]
52. (Prof): Olha aqui ó, quarta-série. Nós precisamos de atenção para entender a resposta. Quanto mais vocês demorarem, menos educação artística vocês vão ter. Então façam silêncio e prestem atenção.
53. (Mauro): Ô professora, não faz isso.
54. (Prof): Senta, Mauro!
55. (Prof): Luciana, qual era a tua resposta?
56. (Luciana): Para separar as palavras quando bem quisermos.

¹⁴ Refere-se, assim, ao fato de este mesmo aluno, no turno 50, "estranhar" o não saber da professora e aqui admitir essa possibilidade.

57. (Aluno): Quando bem quisermos é mentira. / (Prof): [Escreve a resposta de Luciana no quadro]

O aparecimento da professora de educação artística é acompanhado de agitação por parte dos alunos. Entretanto, reafirmando seu lugar de autoridade, a professora faz uso de ameaças e medidas disciplinares para impor sua vontade de continuar o que vinha sendo feito. Os alunos expressam, pela voz de Mauro, não concordar com a atitude da professora. Esta, por sua vez, faz cumprir sua meta, mesmo sem contar com o apoio da turma.

Outro ponto, que aparece em momentos anteriores e posteriores a essa situação, em turnos não transcritos aqui, é a desvalorização, por parte de alguns alunos, das contribuições de seus colegas (veja algo semelhante no turno 80). Ocorreram várias situações em que a leitura da resposta à última questão gerava reações de irrisão protagonizadas por algum aluno. Tal reação consistia ora em uma palavra ou frase específica ou na entoação continuada da vogal “ã”, como que atribuindo ao colega o caráter de “doente mental” pela qualidade de sua resposta, ora através de risos. No episódio acima, a reação de uma aluna à resposta de sua colega foi a de dizer se tratar de uma “mentira”, adjetivo que demarca o erro mas que pode levar à interpretação de que há má intenção da aluna ao ler sua contribuição. Vejamos a continuidade do episódio:

58. (Fabrício): Ô professora, não tem aula de Educação Artística hoje?

59. (Als): [Falam ao mesmo tempo]

60. (Prof): Se vocês vão ficar discutindo a Educação Artística, eu vou esperar e então vocês vão perder mais tempo. Qual foi a tua resposta mesmo? [Indicando Felipe]

61. (Felipe): Para podermos escrever.

É visível aqui a tensão entre o objetivo da professora de concluir a atividade e a pressão dos alunos em suspendê-la para se dirigirem à aula de educação artística. A professora retoma o uso de ameaças, afirma sua posição de liderança e dá continuidade à análise das respostas no quadro-negro.

62. (Prof): Gente, olha só. Vamos pegar a palavra 'governador'. [Professora escreve a palavra no quadro] Eu tinha pedido para vocês que explicassem porque que a gente precisa saber dividir as palavras em sílabas. "Para pronunciar direito" [Uma das respostas] A palavra aqui tá dividida em sílabas?

63. (Als): Não!

64. (Prof): Não! E a gente consegue pronunciar direito?

65. (Als): Claro! Sim...

66. (Prof): Então, precisa dividir a sílaba para pronunciar direito?

67. (Als): Não...

68. (Prof): Não... Não serve [Professora risca a resposta analisada]

69. (Darlene): Só quem é 'analfaburo'.

70. (Als): [Risos]

71. (Prof): Schss... / (Leandro): Tu, né...

72. (Darlene): Igual a tu...

73. (Leandro): Igualmente...

74. (Prof): Eu vou esperar... [Professora cruza os braços]

75. (Leandro): A professora disse cinco minutos.

76. (Prof): Se eu quiser eu tomo a aula inteira.

77. (Als): Ah! [espantados]

78. (Prof): Tá dependendo de vocês.

Os turnos 62 a 68 são ilustrativos do modo como a professora organizou sua estratégia de ensino: propõe a análise das respostas, as quais são descartadas na medida em que todos concordem com sua inadequação. Neste momento de comparação das contribuições, ao se eliminar a resposta "para pronunciar direito" a questão, uma aluna relaciona essa possibilidade a alguém supostamente "analfaburo". Assim, ao mesmo tempo em que aglutina as palavras "analfabeto" e "burro", reproduzindo um estereótipo social das pessoas que não dominam a linguagem escrita, a aluna desdenha de sua colega e desmerece o esforço empenhado por ela na atividade. Esse clima de desqualificação, afirmado pelo aluno Leandro, estende-se e volta-se para a mesma aluna que o entendeu inicialmente. Vale esclarecer que estas falas correm em paralelo com a atividade, no momento da pausa para a cópia das respostas. Cria-se, deste modo, uma situação de conflito entre os alunos. A intervenção da professora nessa situação se dá de modo

indireto (turnos 71 e 74), através da mesma postura dos episódios anteriores, com a diferença de que, logo mais, faz uso da necessidade dos alunos em encerrar de vez a atividade para atingir seus objetivos.

79. (Prof): Olha aqui. “Quando a gente quiser” ... [resposta anotada no quadro-negro] A gente pode separar as palavras a hora que a gente quiser? Em qualquer lugar?

80. (Leandro): Não, é mentira.

81. (Prof): Que lugar da frase que a gente vai separar?

82. (Vanessa): Quando acabar a linha. / (Leandro): Final da linha...

83. (Prof): No final da linha. Então ó, não quando quiser, mas...que o Diego tinha respondido né, quando...

84. (Darlene): ... for necessário.

85. (Prof):... terminar a linha. Essa aqui é a resposta certa, tá? [Professora põe o sinal “C” de certo ao lado desta resposta]

86. (Diego): Viu, professora? Sou bom pra car... [palavra imprópria]

Através dessa última análise conjunta das respostas, a professora dá a entender que resposta que mais se adapta à questão é a proposta por Diego. Este, por sua vez, aproveita a situação para afirmar sua perspicácia e destacar sua singularidade, a qual justifica para ele a qualidade da resposta. A professora não se contenta em indicar a “resposta certa” e analisa as demais contribuições, no sentido de identificar as razões da inadequação de cada uma delas. Contudo, verifica-se no turno 84 uma aluna apresentando outra possibilidade de resposta que acaba não sendo analisada. Nos turnos seguintes segue a correção:

87. (Prof): “E para quem tá aprendendo”. A questão que a Luciana levantou. Vocês acham que a pessoa que tá aprendendo precisa saber separar as sílabas?

88. (Als): Não.

89. (Darlene): O meu irmão não sabe separar as sílabas e sabe ler.

90. (Prof): Exatamente. Não precisa. A mesma criança que tá na primeira série pode aprender a ler e escrever sem separar as sílabas.

91. (Darlene): Mas tem que saber a familinha.

92. (Prof): Depois que ela aprendeu essas coisas ela pode aprender a separar as sílabas para ficar mais fácil de entender como se forma cada palavra, o som...

93. (Darlene): Mas tem que saber a familinha.

94. (Prof): Não precisa saber a familinha para aprender a ler e escrever.

95. (Leandro): Familinha, vô saber de familinha!

96. (Prof): O Fábio [irmão de Darlene] aprendeu por familinha?
97. (Darlene): Aprendeu.
98. (Prof): Não aprendeu!
99. (Darlene): Aprendeu.
100. (Prof): Mas na primeira série não.
101. (Darlene): Mas no prézinho ele aprendeu.
102. (Aluno): Ô professora. Alí, a porta!
103. (Prof): Entra!
104. [Novamente a professora de Educação Artística entra na sala e a professora pede mais um tempo]
105. (Ais): Ah... ô...

Destaca-se nesse episódio, o turno em que uma das alunas discute com a professora a necessidade de saber a “familinha” das sílabas, baseada na experiência de ter acompanhado a alfabetização de seu irmão caçula. Nessa situação, a aluna que protagoniza o confronto traz um dado de realidade como argumento, mostrando um trabalho de análise sobre o dizer da professora. Esta última confronta-se a aluna, defendendo uma posição contrária, trazendo a informação de que não foi na primeira série que Fábio teria aprendido pelo método tradicional das “famílias silábicas”. Há também, nesse entremeio, no turno 95, um aluno desconsiderando a discussão em questão, por sinal, o mesmo que havia entrado em conflito com a colega que agora opõe-se à docente.

Essa aula termina com uma pergunta bastante freqüente nas explicações da professora (“Quem respondeu diferente?”), que visa enfatizar novas possibilidades de resolução da tarefa e identificar a mais adequada à questão analisada. Tal pergunta também pode eventualmente verificar a existência de algum equívoco na resolução do exercício por parte dos alunos, de modo a corrigi-lo antes do fechamento da atividade.

Por fim, os alunos são liberados e a tarde de atividades segue conforme a programação. As falas dos alunos durante a atividade e a rápida saída destes rumo à aula

de educação artística dão indícios de que o interesse deles na atividade era bem menor do que o da professora em concluí-la.

DISCUSSÃO

As situações acima descritas permitem várias análises. Detendo-se nos processos de significação que ocorrem nas atividades de ensinar e aprender, pretende-se destacar aqui os significados e sentidos produzidos nas relações professor-alunos e alunos-alunos entabuladas nesse episódio que dizem respeito aos lugares sociais de professora e alunos, embasando-se grande parte das análises na perspectiva da psicologia histórico-cultural.

Cumpre notar que se busca desenvolver dois sentidos de análise: dos discursos dos sujeitos sendo significados pelos lugares sociais que assumem e dos sujeitos produzindo sentidos em torno destas posições enunciativas. Tratam-se de movimentos concomitantes que revelam contradições e rupturas postas na relação do sujeito com os contextos culturais. No caso, trata-se de um contexto institucional cujas trocas sociais nele presentes implicam na existência de diferentes graus de hierarquia.

Nesse sentido, o olhar de investigação aqui proposto pauta-se no mínimo em dois aspectos que se articulam: um que representa os fatores históricos e culturais mais amplos, anteriores aos sujeitos, e constitutivos destes e dos lugares sociais que ocupam; e outro, que visa privilegiar fatores relacionados à singularidade desses mesmos e do contexto histórico-social imediato onde se produzem os processos de significação enfocados. Estes aspectos serão analisados via enunciados e ações dos sujeitos nas atividades de ensinar e aprender.

Um primeiro aspecto a se considerar nesse olhar de investigação é que os sujeitos são compreendidos através dos lugares sociais que assumem nas relações em sala de aula, a saber, o de professora e aluno. Sendo assim, ao se tomar a atividade e o discurso de fulano, concebe-se esse sujeito considerando sua posição de professora ou de aluno e a forma como estes assumem essas posições enunciativas. Sem aprofundar nos fatores constituintes dessa condição, o foco será dado em como esta é assumida, partindo da premissa de que

Nunca poderemos falar "de lugar nenhum", dado que podemos falar (ou mais amplamente agir) somente invocando os meios mediacionais que estão disponíveis no kit de ferramentas culturais fornecido pelo contexto sociocultural no qual operamos (...). (Wertsch et alli, 1998, p. 31)

Parte-se, ademais, do pressuposto que os próprios lugares sociais se apresentam como em constante (re)significação, o que lhes proporciona o *status* de processos (re)produzidos entre e pelos sujeitos. Pois, vejamos:

Institucionalmente e historicamente, a professora é a representante do saber científico na sala de aula e, portanto, seus esforços devem se dar no sentido de prezar para que este prevaleça sobre o senso comum ou qualquer outro tipo de conhecimento que venha a ser veiculado. A ela cabe a responsabilidade social de possibilitar às novas gerações, através da prática educativa, o acesso às conquistas culturais (Smolka, 1995b, p. 18). É, sobretudo, uma posição social de autoridade, onde a professora goza de reconhecimento, sendo este sustentado por sua formação, experiência, posição que ocupa na escola e poder que lhe é atribuído. Falam, através de sua voz, um currículo, uma instituição e uma atitude disciplinar. Conforme Orlandi,

Pela posição do professor na instituição (como autoridade convenientemente titulada) pela apropriação do cientista feita por ele, dizer e saber se equivalem, isto é, diz que z = sabe z. E a voz do saber fala no professor. (Orlandi, 1987, p.21)

Seus enunciados, portanto, tem o status de verdade, assim como a forma como organiza o espaço pedagógico nas atividades. Suas atitudes e sua formação, contudo, não chegam a garantir o reconhecimento desta enquanto fonte de saber/verdade: é preciso que afirme também certo modo de produção discursiva.

Contudo, a ocupação deste lugar social implica em um reconhecimento por parte do outro, no caso de outro lugar social: o de aluno. Ademais, a toda voz social, como manifestação discursiva de uma determinada posição enunciativa (lugar social), corresponde uma audiência específica, ou melhor

(...) um enunciado refleja no sólo lo voz que lo produce, sino también las voces a las que se dirige. En la formulación de un enunciado una voz responde de alguna manera a enunciados previos y anticipa las respuestas de otros enunciados que seguirán; (...) (Wertsch, 1991, p. 73).

Neste caso, ilustrando a dialogia que atravessa os enunciados dos sujeitos, destaca-se o aluno como audiência da posição enunciativa assumida pela professora. Deste modo, não basta que esta assuma as funções sociais que caracterizam esse lugar social e se comprometa com isso: é necessário a confirmação do outro pólo para que a dinâmica continue a se processar como até então vem acontecendo, o que implica no reconhecimento constante desta enquanto fonte de saber e verdade. Cada lugar social, portanto, representa uma posição inalienável no repertório de lugares sociais de uma cultura.

O lugar social de aluno, por sua vez, concebido como hierarquicamente inferior e de precário saber, garante ao seu oposto (o professor) o privilégio do controle e da organização de sua atividade, agindo de modo a tornar legítimo o subjulgo do aluno na relação pedagógica. Este último, desde muito cedo é introduzido nas formas culturais de transmissão do conhecimento e passa a esperar determinadas posturas nas relações que

estabelece com seus mestres, assim como assume um papel fundamental de manutenção/transformação destas mesmas posturas. Em contrapartida, reconhecendo-se como aluno e agindo como tal, este se apropria de um universo das aquisições culturais e contribui para a afirmação da importância da escola na sociedade.

Falar em assumir um lugar social implica, contudo, em uma forma particular de fazê-lo. Ao mesmo tempo que reproduz práticas históricas e atende a expectativas sociais, a professora imprime a esse lugar sua singularidade, sua forma particular de ser sujeito na arena das relações sociais. O modo como assume essa voz remete, portanto, a todo um complexo de fatores que compreende as características que legitimam sua autoridade de saber (formação, experiência), sua visão de homem e mundo, os pressupostos pedagógicos em que pauta a organização de seu trabalho, como reconhece os alunos através de seus conceitos e preconceitos, a sua própria história como aluna e, em última análise, a questões de ordem volitiva e afetiva.

No caso da professora cujas práticas são aqui analisadas, é possível observar aspectos interessantes. Em grande parte das filmagens constata-se a valorização da apropriação do conhecimento por parte do aluno e a preocupação em garantir formas democráticas de participação em sala de aula. Citamos anteriormente o fato, ao qual essa postura pode ter relação, de sua participação em um grupo de estudos sobre as contribuições de autores da Abordagem Histórico-Cultural para o ensino de Ciências. Não se pode perder de vista, entretanto, que se trata de uma professora jovem, cuja formação se deu num período de críticas à abordagem tradicional do ensino e de divulgação das idéias construtivistas e principalmente histórico-culturais. Tais indicativos

corroboram a tese de que pressupostos pedagógicos vindos destas fonte possam ter tido alguma influência na organização de sua prática¹⁵.

Já no caso do aluno, este compartilha, ao contrário da professora, em um único espaço físico, do mesmo lugar social com outros sujeitos com os quais se identifica ou não e que, na maioria das vezes, estabelece relações de amizade, de cumplicidade, de oposição ou negação. Assim, estes constituem um grupo diversificado que, a despeito das diferenças que comporta, é conhecido como “turma” ou, no caso, “a turma da quarta-série”.

O tipo de atividade proposta é outro aspecto a ser considerado, pois junto com os objetivos do trabalho pedagógico, veicula-se uma proposta de relação entre os sujeitos no contexto das trocas sociais em sala de aula. No caso, trata-se de uma atividade de correção de um exercício, permeada por explicações da professora a cada resposta posta à análise pela turma.

Marcada pelo tensionamento constante, a relação de reconhecimento (mútuo) dos lugares sociais assumidos pelos sujeitos no contexto pedagógico não se caracteriza pela harmonia. A complexidade destas relações exige que se analise estas trocas de conhecimento concebendo-as em termos dos confrontos e das contradições que se efetivam no contexto analisado. Uma destas contradições é a que opõe a valorização do padrão de conduta “normal” de aluno e a diversidade de histórias singulares que se expressa nos diferentes saberes que circulam em sala de aula.

¹⁵ Em conversas pessoais com o pesquisador, a professora demonstrava grande interesse nesta abordagem e relatava sua participação em cursos voltados à divulgação de seus princípios.

Ao se enfatizar que se trata de uma relação de reconhecimento mútuo entre os participantes do espaço pedagógico, evidencia-se que o poder, como colocado por Foucault, não é algo que é exercido por alguém, mas está diluído nas relações e se expressa através das estratégias de dominação, dos jogos de poder existentes nas trocas sociais (Machado, 1981). Mais ainda, essas relações são marcadas tanto por espaços de conformação quanto de oposição e de resistência dos sujeitos aos mecanismos de disciplinamento. Não se pode deixar de dizer que também os alunos agem de modo disciplinar, como é o caso do controle que pretenderam exercer sobre a professora quando reclamaram do horário da aula de Educação Artística (turno 75).

Voltando aos episódios, destacam-se a seguir turnos em que se evidencia como o lugar social de professora é ocupado pela docente:

a) Propõe a atividade a ser realizada/convoca a participação: 1. (Prof.): *Quem é que pode começar a ler o texto?*

b) Usa medidas de controle da turma: 3. (Prof.): *Deu, Grasiela? A gente precisa de silêncio para ouvir a leitura.*

c) Coordena a atividade dos alunos: 5. (Prof.): *Bem alto! (...)* ~ 3. (Prof.) (...)
Começa, Leandro! ~ 8. (Prof.): *Lê cada sílaba devagar.*

d) Corrige eventuais equívocos dos alunos na atividade: 12. (Prof.): *“E tanto fez que conseguiu”...* 16. (Prof.): *Lê de novo. [Usando uma entonação agressiva]*

e) Explica o conteúdo e convida o aluno a colaborar com as explicações: 31. (Prof.): *É o substantivo. Como esse substantivo é formado por uma palavra só, a gente diz que é um substantivo... Simples! E esse substantivo aqui ó, é um substantivo só, mas*

para ser formado foram usadas várias palavras, mais de uma. Então, esse substantivo, é substantivo... Quem lembra?

f) Frente a dúvidas e casos especiais na correção do exercício, expõe conteúdos, explica conceitos e estabelece relações com outros conteúdos: 36. *(Prof): Essa palavra não pode ser considerada separação de sílaba como foram as outras, porque elas não têm sílabas separadas. Ela é só um substantivo composto, onde foram utilizadas várias palavras para formar uma expressão só, um substantivo só.*

A prática pedagógica da docente em questão se caracteriza pela valorização da participação dos alunos, sendo que frequentemente busca promover a atenção e o envolvimento destes na lógica de sua exposição. Em outras situações não representadas aqui, é comum a professora apresentar perguntas do tipo “quem tem uma resposta diferente?”, enfatizando a possibilidade dos alunos compararem suas respostas e relativizarem as distintas maneiras de expressão do conteúdo formal. Isso lhe permite, em adição, descaracterizar em certo grau o sentido individualista de mérito pelo sucesso nas atividades.

Ao exercer as funções que fazem referência ao lugar social de professora, a docente usa de determinadas estratégias, algumas delas bastante usuais, tais como o uso de perguntas e frases reticentes nas explicações e o resgate de conteúdos anteriormente trabalhados. Tais estratégias envolvem, inclusive, o ato de submeter seu discurso ao conjunto de “regras anônimas” constituintes do dizer pedagógico, ao qual se espera correção de ortografia e concordância num sentido de preservação da institucional maneira escolar de fala (Smolka, 1995b, p.20). É nesse sentido que se destaca a polifonia do discurso pedagógico, onde múltiplas vozes ecoam, não de modo homogêneo e contínuo, mas na dispersão e descontinuidade do discurso do sujeito.

Ademais, ao cumprir determinado roteiro em seu discurso de organização pedagógica, lançando mão do repertório de estratégias pertencentes ao lugar social, a professora se apresenta neste contexto enquanto representante da instituição escolar e responsável pela transmissão do saber científico. Dentre estas estratégias, inclui-se o que deve ou não ser dito por ela, evidenciando-se que tal movimento de ocupar o lugar social de professora se submete a certas normas, que restringem sua atuação nesse espaço da sala de aula. Conforme Foucault,

A forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição é constituída pelo que se pode agrupar sob o nome de ritual; o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. (Foucault, 1998, p. 39)

Verifica-se, pois, que as estratégias pedagógicas acima arroladas servem a esse propósito de atribuir a um sujeito o papel de autoridade de saber e responsabilizá-lo/autorizá-lo pelo/ao controle do espaço pedagógico. A regularidade das enunciações correspondente à voz da professora, pautada pela didática, pela disciplina, pela valorização do conhecimento sistematizado e pelo objetivo de transmissão do saber, tem no ritual estabelecido pela docente o ponto de partida para se constituírem em movimento de (re)produção das atitudes e discursos dos lugares sociais mencionados.

Por outro lado, verifica-se que os alunos também assumem seus lugares sociais, agindo, inicialmente, de acordo com os parâmetros de comportamento que a professora anuncia serem necessários para a atividade: 4. *(Leandro): Os açorianos... / (Als): [Olhando em direção ao texto permanecem em silêncio].* Em que pese o caráter

enfado da atividade (uma leitura coletiva "truncada"), os alunos colaboram para o desenrolar da mesma.

A própria professora, demonstra reconhecer estes sujeitos a partir do lugar social que se espera que assumam, o que se evidencia no turno 52: *(Prof): Olha aqui ó, quarta-série. Nós precisamos de atenção para entender a resposta. Quanto mais vocês demorarem, menos educação artística vocês vão ter. Então façam silêncio e prestem atenção.* Ao tomar os alunos pelo lugar que ocupam na instituição escolar, a professora dá indicativos de que espera que os mesmos correspondam a esses "lugares", assumindo, entre outras, posturas de atenção e silêncio, consideradas necessárias para a aprendizagem. Configuram-se, deste modo, as territorializações dos lugares, a partir das posturas esperadas: à professora cabe coordenar o processo pedagógico e ao aluno o papel de ouvinte atento.

Essas separações, no entanto, parecem questionadas, já no início do episódio: tendo alguns alunos corrigido os colegas que apresentavam dificuldades e equívocos de leitura, configurou-se um grau de interseção entre os territórios correspondentes aos lugares sociais em trânsito em sala de aula. É o que se observa nestes turnos: 7. *(Als): "Reivindicadas".* ~ 11. *(Aluna): É tanta!* Deste modo, configura-se a relação pedagógica onde professora e alunos articulam suas posições enunciativas e compatibilizam suas ações no sentido de viabilizar a socialização/apropriação do saber.

A forma como assumem o lugar de professora, contudo, os diferencia: no lugar de professora os alunos predominantemente corrigem o colega, como se observa nos turnos acima. A professora, no entanto, tem sua atenção ampliada e, à correção, somam-se estratégias que promovem o processo ensino/aprendizagem, como as que aparecem nos episódios 14 e 20, entre outros.

De modo paralelo a essas negociações articuladoras das relações de ensino, é bastante freqüente o aparecimento de reações de riso por parte dos alunos, em momentos onde se apresentam erros (turnos 10 a 12 e 18) e logo após comentários irônicos postos por algum colega (turno 35). Compreendendo que o riso, assim como as demais expressões em trânsito nestas relações, assume significados diferentes dependendo do contexto em que emerge e dos sujeitos em questão, bem como ganha para cada sujeito um sentido particular, propõe-se aqui apenas levantar hipóteses sobre sua produção e elaboração por parte desses alunos. Assim, se no primeiro caso o riso parece vir em razão de erros cuja forma tomava um sentido estranho e gracejoso (turno 10), no segundo ele vem em função de uma fala que surpreende por seu caráter inusitado (turno 34).

Faz-se, necessário, em relação ao tema do riso, tecer comentários a respeito do episódio ocorrido nos turnos 20 a 26. Trata-se do momento da leitura do texto em que um aluno apresenta um mesmo erro, repetindo-o por três vezes. Discute-se aqui a possibilidade da professora, através de sua ação, ter colaborado para a criação da situação de riso, à medida em que manteve sua estratégia de fazer com que o próprio aluno identificasse seu equívoco, mesmo percebendo sua ineficácia.

Ademais, sua saída da situação, talvez em face do desconforto criado pelas risadas dos alunos, foi a de solicitar a continuidade da leitura, deixando o erro para trás. Verifica-se, portanto, a existência de situações "fora do script" que atravessam o processo pedagógico e que podem interferir no curso da manutenção dos lugares sociais em trânsito no contexto de sala de aula, como no caso aqui descrito, onde a professora esquivou-se da função de promover a correção como modo de evitar um constrangimento maior por parte do aluno.

Há ainda, no turno 70, um tipo de comentário, seguido de risos dos alunos, que envolve preconceitos e esteriótipos. Num contexto sócio-cultural que exclui analfabetos e os condena à ignorância, a piada da aluna ("analfaburro") é apenas expressão da perversidade com que a sociedade trata as pessoas que não tiveram acesso à educação básica. O riso, neste turno, assim como a não intervenção da professora, oculta e legitima tais preconceitos, permitindo que estes sigam como instrumentos de reprodução dos valores sociais vigentes. A aglutinação de palavras realizada pela aluna (analfabeto + burro), assim, corresponde ao processo vivo da linguagem: a dialogia, onde

A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. // É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais. (Bakhtin, 1995, p. 66)

Compreende-se pois, que esse acontecimento enunciativo ilustra a importância de se compreender o psiquismo como um conjunto de funções atreladas ao contexto sociocultural. Evidentemente, a ideologia, assim como os lugares sociais assumidos pelos sujeitos, atravessam o modo de atividade dos processos psicológicos superiores, sendo condições constituintes do sujeito.

Cumprido notar também, no modo como a professora estabelece algumas das suas afirmações diretas, o uso de um tom mais agressivo (turno 16). A análise deste momento enunciativo, de acordo com a abordagem que fundamenta esse estudo, só pode ser feita considerando-se que

A linguagem nem sempre comunica, ela é transparente; ela significa por meio do 'não dito' e não necessariamente por meio do que é dito. Podemos dizer que ela funciona, às vezes, por si, produzindo múltiplos efeitos, múltiplos sentidos... (Smolka, 1995b, p. 20)

O "não dito" evidenciado pelo tom de voz da professora, contudo, não pode ser traduzido pela simples inferência, mas a partir dos demais elementos do contexto em que

se produziu. Nesse sentido, vale lembrar: 1) dos dados que indicavam o descontentamento da professora com o comportamento da turma nas últimas aulas, que aliás, levou-a a usar de recursos auxiliares para obter o 'domínio de classe' (vide a descrição do cotidiano das aulas) ; 2) que a professora, neste turno, estava repetindo sua fala anterior e; 3) que a leitura do aluno intensificava o ritmo truncado da atividade. Tudo isso pode corroborar a tese de que o tom agressivo da voz da professora responde à frustração das suas expectativas em relação ao aprendizado dos alunos e de fluidez da leitura do texto por parte deles.

O efeito de sentido em questão, no que diz respeito aos lugares sociais, revela que as ações e verbalizações dos sujeitos não podem ser concebidas sem considerar as expectativas em jogo em cada momento e em cada contexto. Compreender essa trama de fatores ora explícitos ora ocultos, ao mesmo tempo que demonstra o real teor de complexidade a estas relações, amplia o foco de investigação, acrescentando riqueza de análise. Lembrando Bakhtin, ressalta-se que

A situação social 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, 1995, p.113)

Destaca-se que a própria preservação destes lugares sociais no espaço pedagógico implica que os sujeitos enunciem e ajam conforme as expectativas e compromissos de suas recíprocas posições. No caso da professora, como acima foi exposto, existe a pressuposição e a expectativa de que esta goza de um domínio sobre o conhecimento que transita nas atividades que coordena, o que se funda numa relação hierárquica onde ela é autoridade constituída de saber. Trata-se da efetivação de um "contrato" de reconhecimento mútuo pautado pelas trocas sociais de conhecimento e que

se realiza a partir de um modo característico de enunciados, de professor e de aluno, de padrões de relação que são exclusivos do contexto pedagógico.

Através dos episódios, vê-se, no entanto, um momento em que se apresenta uma lacuna nessas expectativas: a professora se apresenta como sujeito de "não saber" e necessita consultar uma colega para resolver uma dúvida: 37. (Prof): *Só uma coisa: pergunta para Maria Amélia se a palavra 'providência' pode ser separada o 'ci' do 'a'.*

A reação de estranhamento do aluno (turno 38) e a necessidade da professora em apresentar uma justificativa (turno 39) confirmam a ruptura da expectativa posta pelo respectivo lugar social. Justifica-se esse acontecimento pelo fato de que

(...) a criança, ao chegar na escola, já tem uma determinada noção de autoridade cuja lógica específica não pode divergir da lógica que ela já possui, sob pena de se tornar incompreensível para ela. Esta lógica é a de que o professor é a fonte de conhecimentos e o aluno, uma tábula rasa, assim como na família, a lógica é a de que os pais mandam e os filhos obedecem. (Contador apud Guareschi, 1990, p. 96)

É nessa "lógica" que se pauta o estranhamento do aluno e a justificativa da professora que, em resposta à indagação de Mauro e para garantir sua posição, desloca a resolução da dúvida para um campo de saber que não lhe pertence e que, portanto, em princípio, não tem obrigação de dominar. Trata-se de uma "lógica" histórica e culturalmente constituída que se presentifica através das especificidades desse contexto e é mantida pelos sujeitos que a protagonizam. Afinal, diante do estranhamento do aluno, esses lugares do "saber" e "não saber" não poderiam se constituir como objeto de reflexão?

Essa trama se complexifica nos turnos seguintes (42 a 47), onde se observa a turma vaiando a professora, estabelecendo-se, assim, um momento de maior tensão. Ao

se evidenciar um suposto “não saber”, a professora recebe o mesmo tratamento dos alunos que vinham apresentando algum equívoco ao participarem da atividade, ou seja, o aviltamento. Constatando-se o abalo na base do lugar social da professora - o saber - , abre-se espaço para que haja o desafio à autoridade da professora e a possibilidade dela ser vaiada como o foram os alunos que “erraram”. No entanto, como esta manteve uma atitude supostamente neutra nos momentos das vaias e risos anteriores, pode-se supor que, para os alunos em questão, havia a permissão para se marcar deste modo os supostos “erros” dos alunos.

A vaia, portanto, representa um momento em que o *status* do lugar social da professora - o do "saber" - é questionado. Por seu intermédio, são reproduzidos alguns dos preconceitos e estereótipos sociais necessários à manutenção do “normal”, do socialmente correto e esperado. O riso e a vaia, ao produzirem o efeito do constrangimento, figuram como mecanismos de vigilância fundados na necessidade de se prezar pela precisão e constância daquilo que é institucional, sedimentado e previsto. Por outro lado, podem ser vistos como um modo de confrontar e resistir à figura de autoridade da professora. Ao mesmo tempo, revelam os significados postos no contexto a respeito do “erro” e do “não saber”, bem como os sentidos produzidos em relação aos lugares sociais envolvidos nas atividades de ensinar e aprender. Tais sentidos remetem ao predomínio de um caráter individualista da atividade dos sujeitos, onde a produção coletiva do conhecimento acontece mas não é reconhecida, na medida em que os erros e acertos são seguidos de indicadores de responsabilidade individual, justificando tanto o “aplausos” quanto a "vaia".

Vale destacar que o que faz a professora em relação a vaia que recebe dos alunos, diferencia-se sobremaneira da atitude que assume (calar) quanto o aviltado é um

aluno. Seu discurso, ainda que tenha negado o caráter individual do “erro”, o qual justificaria o aviltamento de uns sobre outros, armou-se com um tom moral e disciplinador que se confronta com a pretensa “neutralidade” dos momentos anteriores, em que os alunos riam ou ridicularizavam os equívocos ou “erros” de seus colegas. Analisando-se o contexto em que a professora traz esse discurso, no qual sua posição social é posta em xeque, o tom disciplinador lhe possibilita “anular” o efeito da vaia e, ao mesmo tempo, reafirmar-se como autoridade. Figura-se, portanto, o sentido de que o erro corresponde ao lugar do aluno e, eventualmente, da professora, sendo pertencente ao território de eventos que remetem à posição de aprendiz.

Esse tom moral posto pela fala da professora é reforçado por um aluno, também através de um discurso disciplinador: 45. “(Mauro): *Isso mesmo!*”. Trata-se de um momento onde a fala de um aluno reproduz o discurso de uma voz social que em tese é e não é a sua naquele contexto: a voz do disciplinamento, da afirmação da moral. Concomitantemente, produz-se o efeito de aparente modificação, por parte deste aluno, do lugar social que ocupa: embora aluno, não se identifica como sujeitado ao “pito” da professora e se apoia na autoridade desta, fazendo ecoar sua voz. Esse efeito, de certo modo, dissolve-se assim que uma colega denuncia a incoerência de sua atitude, trazendo-o de volta à posição de origem (turno 47), traduzindo o sentido da vaia dirigida a ele pelos demais colegas.

Através deste episódio, evidencia-se a polifonia, ou seja, a sobreposição das duas vozes sociais nos enunciados de um mesmo sujeito. A linguagem, ademais, serviu como veículo para o aluno desviar-se do foco do dispositivo disciplinar da professora e, portanto, como modo de resistir à autoridade desta.

Por outro lado, o acontecimento evidenciado nestes turnos mostra o quanto a relação dos sujeitos com tais lugares sociais é complexa e contraditória. Não só a atitude da professora de apoiar-se no saber de uma colega evidenciou um relativo abalo no lugar de autoridade de saber/poder, mas também os próprios alunos relativizam seus lugares sociais, ao vaiarem a professora. Entretanto, ao se superar o olhar "adultocêntrico", ao qual se vislumbra que apenas o adulto comanda as relações pedagógicas, verifica-se que a todo tempo os alunos assumem um lugar diferente do que lhe é imputado socialmente, pervertendo a lógica das expectativas em jogo nessas relações. Situações de conflito entre os alunos (turnos 69 a 73), além das típicas formas de saída da atividade observadas (ir ao banheiro, apontar o lápis, conversar com colega, olhar a rua) e também as não observáveis, como o devaneio, ilustram os vários modos de estabelecimento desta descontinuidade.

Numa abordagem do discurso pautada pela obra de Foucault, a análise destas questões destacaria este aspecto da descontinuidade como condição do acontecimento discursivo. Contudo,

Não se trata, bem entendido, nem da sucessão dos instantes do tempo, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes; trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e funções possíveis. Tal descontinuidade golpeia e invalida as menores unidades tradicionalmente reconhecidas ou as mais facilmente contestadas: o instante e o sujeito. E, por debaixo deles, é preciso conceber entre essas séries descontínuas relações que não são da ordem da sucessão (ou da simultaneidade) em uma (ou várias) consciência; (...) Enfim, se é verdade que essas séries discursivas e descontínuas têm, cada uma entre certos limites, sua regularidade, sem dúvida, não é menos possível estabelecer entre os elementos que as constituem nexos de casualidade como categoria na produção dos acontecimentos. (Foucault, 1998, p. 58)

Tais apontamentos de Foucault, levam a considerar a tese de que os discursos, em relação aos lugares sociais, implicam no trânsito da regularidade para a

descontinuidade, não de modo lógico, mas casual. Reside aí o ponto chave da diferença das análises de Foucault: trata-se de ir além da simples busca de um sentido lógico do discurso. Todavia, para o presente estudo, o que interessa é a constatação de que, atravessando os lugares sociais e a regularidade de enunciação que estes admitem, existem o acaso e a ruptura.

O uso de medidas disciplinares por parte da professora se intensifica em turnos posteriores, desencadeado pelo clima de tensão criado pela divergência de interesses. Enquanto a professora desejava concluir a atividade, os alunos pressionavam para que esta fosse suspensa, de modo que pudessem se dirigir à aula de educação artística, conforme o planejamento da grade semanal de horários. Resistiam, assim, à quebra de um contrato por parte da professora que os priva de um direito. Mais do que um simples embate, este fato revela posturas políticas de quem usa/abusa do poder para dominar e dos que embora se submetam a essa dominação, não o fazem sem protesto. Nos três momentos em que esse clima de tensão se expressa, é possível verificar:

1) A concentração da responsabilidade de concluir a atividade delegada pela professora aos próprios alunos 52. *(Prof.): Olha aqui , quarta-série. Nós precisamos de atenção para entender a resposta. Quanto mais vocês demorarem, menos educação artística vocês vão ter. Então, façam silêncio e prestem atenção. ~ (Prof.): Tá dependendo de vocês*

2) Uso de chantagem por parte da professora no sentido de obter os resultados esperados: 60. *(Prof.): Se vocês vão ficar discutindo a Educação Artística, eu vou esperar e então vocês vão perder mais tempo..*

3) Uso de ameaças: 76. *(Prof.): Se eu quiser eu tomo a aula inteira.*

Por sua vez, os alunos reivindicam o cumprimento do acordo prévio em que seriam ocupados apenas alguns minutos da aula de educação artística: 75. (*Leandro*): *A professora disse cinco minutos*. Foi justamente em resposta a essa reivindicação que a professora valeu-se de ameaças, conforme o turno acima transcrito.

Com tais atitudes, a professora faz uso de seu lugar social para garantir o cumprimento de seu objetivo, mesmo com a discordância dos demais envolvidos nas atividades, no caso, os alunos. Tal lugar social, portanto, parece incluir a permissão para quem o ocupa de fazer uso de sua autoridade sem que haja o consenso da outra parte, sob justificativas de cunho didático-pedagógico. Ademais, ao desfazer o contrato, concomitantemente a professora acentua a relação de hierarquia posta nesse contexto, onde o contrato tem valor desde que não negue o instituído, o programado e a vontade da docente. Segundo Fontana,

A hierarquização dos lugares ocupados pelos interlocutores e a intencionalidade explícita da ação pedagógica imprimem marcas homogeneizadoras na relação de ensino, na medida em que o professor dispõe de poder institucional para instaurar modos de interlocução e para controlar (de diferentes formas e com nuances diversas) os sentidos em circulação no processo de elaboração em curso. (Fontana, 1993, p. 128)

A diretividade da postura do professor, como se observa no episódio, envolveu não só o controle do processo de elaboração do conteúdo, mas também a imposição de sua vontade quanto ao momento de encerrar a atividade. Os sentidos produzidos sobre a atividade, assim, partilham seu espaço com outro campo de significação: o dos lugares sociais e sua relação de hierarquia.

Entretanto, na trama de poder que caracteriza as relações analisadas, verificam-se espaços de oposição à autoridade da professora. Como já foi destacado anteriormente, entre outros momentos, é possível observar a resistência discente nos turnos 87 a 105,

onde uma aluna desafia o saber da professora e defende a necessidade de se conhecer a família silábica das palavras no processo de alfabetização. Explicita-se novamente, nesse instante, a polifonia, à medida em que através da voz da professora se manifesta a voz de crítica a uma metodologia de ensino que utiliza o recurso de separação em sílabas no processo de alfabetização, ao qual os sujeitos em questão chamam de "famiinha".

Cumpra esclarecer também que esse momento de confronto envolve uma particularidade: a de que a aluna fala de seu irmão caçula, com quem convive e compartilha o cotidiano. A atitude de negação entre estes sujeitos confronta experiências: pessoais (da aluna) e profissionais (da professora, que alfabetizou seu irmão). O que se destaca, contudo, é a intensidade da oposição da docente frente a afirmação da aluna, o que revela sentidos outros em trânsito nesse momento: mais do que a negação de uma metodologia (a "famiinha"), o que a professora parece fazer é demarcar o referencial teórico que utiliza enquanto alfabetizadora, que certamente não é esse. A sua fala, portanto, não é só sua, pois afirma-se como porta voz de uma metodologia a qual se identifica.

Nesse entremeio, observa-se também uma situação de conflito entre os próprios alunos, nos turnos 69 a 73. Criando um clima de desqualificação mútua, uma aluna e um aluno trocam ofensas que reproduzem o preconceito centrado na idéia de que o erro equivale à "burrice". Tal situação ilustra o quanto, nesse contexto, os sujeitos assumem de diferentes maneiras seus lugares sociais, onde se evidenciam distintas pautas de relação social, o que inclui modos de enunciação e estratégias de poder específicas que não correspondem exclusivamente à posição social de aluno. No caso, os discentes em questão pareciam disputar um jogo onde vence quem faz o outro calar através da força de uma ofensa que não deixa chance para a réplica.

A existência de trocas sociais deste caráter demonstra mais uma vez a complexidade do espaço pedagógico no que diz respeito aos lugares sociais em trânsito. Trata-se de um movimento que foge ao controle do adulto e que revela aspectos não tão investigados em pesquisas no cotidiano escolar, as quais muitas vezes subentendem que a professora possui o controle exclusivo das trocas sociais em sala de aula. O que se constata através das relações sociais investigadas, é a presença de um movimento de negociação entre o prescrito e instituído por um lado e da ruptura, do acaso, da confrontação por outro.

Constata-se que a professora pouco foge do esperado, de seu 'script' de docente, de sua posição de coordenação. Os alunos, por sua vez, a despeito das estratégias disciplinares voltadas ao controle de suas atitudes, criam e recriam os lugares que assumem, inventam ao acaso seus scripts. O movimento destes em relação aos lugares sociais, revela a importância do emergente, da possibilidade, como uma condição que pode de algum modo ser aproveitada para promover a riqueza da produção de sentidos no contexto de sala de aula.

Outro dado importante para análise se explicita nos dois momentos (turnos 49 e 104) em que a professora de Educação Artística interrompe o seguimento da atividade, pedindo licença para buscar os alunos para sua aula. A chamada "professora de turma", por ser responsável pelas disciplinas formais consideradas mais importantes, tais como a matemática e o português, ocupa um grau hierárquico superior em relação às demais professoras (de Educação Física e a de Artes). Por conseguinte, figura como "natural" seu esforço em acabar a atividade, mesmo que implique no uso do horário destinado para as aulas de educação artística, comumente concebida como mais próxima do entretenimento do que da educação. Ao enunciar que "*se eu quiser eu tomo a aula*"

inteira" (turno 76), a professora explicita sua postura de comando da turma, a despeito de todos os demais envolvidos: a professora de artes e os alunos. Para tanto, apoia-se na vantagem da prioridade que detém em relação às demais docentes e na justificativa didática, a qual legitimaria sua preocupação em terminar o exercício.

Uma questão que Brandão (1986 p. 105) destaca é a relativização do pressuposto de que há, em sala de aula, apenas a oposição do lugar do professor e lugar coletivo dos alunos. Assim,

Creio que a sala de aula é um espaço múltiplo que sempre comportou outras relações e oposições importantes e, no entanto, esquecidas por não serem possivelmente tão visíveis, do ponto de vista da ortodoxia pedagógica (ibid).

Dentre essas possibilidades, verifica-se a relação lugar simbólico e lugar físico, também evidenciada no episódio. Era visível que alguns alunos compunham em sua dinâmica de interação e de disposição na sala, aquilo que é conhecido como a "turma de trás", ou "turma do fundão". No caso, tratava-se de alunos com história de fracasso escolar, ou seja, multirepetentes, cuja proximidade no espaço físico acompanhava certa cumplicidade de ações de contraposição à autoridade.

Segundo Brandão (ibidem, p. 120), a criação de um lugar específico dentro da sala de aula, como território de transgressão às regras, cumpre a função de negar a norma e resistir à rigidez do instituído por ela. Com o tensionamento de norma *versus* transgressão, introduzem-se novos elementos no espaço pedagógico para além da simples polarização entre professor e alunos. Para o presente estudo, vale destacar o quanto este aspecto das trocas sociais em sala de aula representa a descontinuidade que é presente nas relações entre os lugares sociais de professora e alunos. Trata-se de mais um dado que aponta para a presença de rupturas no espaço pedagógico, as quais atravessam

o processo de manutenção destas posições enunciativas e, portanto, são condições constituintes das significações em trânsito nesse contexto. Os alunos que se agrupam nessa "turma de trás", acabam também por constituir um novo lugar social, ao qual se vincula a condição de que são repetentes, com mais idade e reconhecidos como "bagunçeiros". Sua conduta e discurso, são significadas por este lugar, ao ponto de Mauro, um dos alunos desta turma, colaborar com o andamento da atividade (turno 32) e possuir atitudes de relação em sala de aula bastante similares a outros colegas, mas ser alvo constante de atitudes disciplinares por parte da docente (turno 54).

As possibilidades dos alunos de compartilhar com a professora da organização do espaço pedagógico, por fim, foram eliminadas na parte final do episódio em função das medidas disciplinares adotadas. O âmbito de participação que o lugar social de aluno inclui, restringiu-se, assim, à submissão às relações de hierarquia ali presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo investigar as significações produzidas em torno dos lugares sociais em trânsito no contexto da escolarização formal, mais especificamente o de professora e alunos. Seu ponto de partida foi a constatação de que os sujeitos (professora e alunos) falavam a partir de posições enunciativas que remetiam a análise às especificidades do contexto cultural, sugerindo o desdobramento das vozes explicitadas nos discursos. Os enunciados, assim, mostraram ser constituídos nas/pelas circunstâncias históricas dos lugares sociais ocupados pelos sujeitos e pelas características singulares destes, as quais configuram o uso dos recursos mediacionais disponíveis. Por conseguinte, os processos de significação aparecem atravessados por um conjunto complexo de aspectos relacionados às propriedades da linguagem em suas funções comunicativa e constitutiva, como é o caso da polifonia e da polissemia.

A esfera da intersubjetividade manifestou sua complexidade à medida em que a investigação se propôs analisar as relações sociais no contexto pedagógico. Marcada por uma rica trama de mediações, destacamos dentre elas as posições sociais que os sujeitos assumem nesse âmbito, explicitando os processos de significação que dizem respeito ao lugar social de professora, como uma das condições das trocas sociais. Ademais, conforme Smolka,

A ocupação desse lugar, por sua vez, é marcada pela apropriação de uma VOZ SOCIAL (de professor) que fala (aí/ de aí). No entanto, essa VOZ SOCIAL (que Bakhtin, chama de "gênero") é apreendida, modulada, transformada não só pela entonação e pela ênfase individuais como também pelas contingências mais imediatas (além de institucionais) do movimento de interlocução. (Smolka, 1991, p. 61).

Em razão disto, distinguiu-se a posição enunciativa como o lugar social, e a manifestação discursiva deste como a "voz social", de modo que ao assumir tal lugar social o sujeito pode produzir enunciações a partir de diferentes vozes, explicitando-se a polifonia como uma condição das interlocuções. Ao mesmo tempo, ressalta-se que este sujeito pode assumir diferentes lugares, sendo que

As diferenciações dos lugares sociais ocupados pelos interlocutores possibilita a emergência de formas variadas de apreensão e articulação dos conhecimentos que estão sendo elaborados, colocando em circulação, explicitamente, ou não, uma multiplicidade de sentidos a ele relacionados. (Fontana, 1993, p. 127)

No caso, interessa o fato de que os próprios lugares sociais a que correspondem tais vozes são produzidos pelos sujeitos que constroem sentidos/significados em torno destas posições enunciativas. Isso implica em afirmar que os sujeitos não só falam a partir destes lugares, mas que também os produzem, os qualificam e os compatibilizam com outros lugares sociais-audiência.

A dialogia, como condição da enunciação, viabiliza essa compreensão dialética e pauta a abordagem sobre o discurso aqui desenvolvida. Sendo a significação produzida na interlocução, como síntese da relação de tensão (de sentidos) posta entre locutor e audiência, compreende-se que a significação dos lugares sociais segue o princípio da dialogia na elaboração de sentidos. Essa compreensão dialética/dialógica é exercitada também ao se desenvolver a tese que os lugares em trânsito (ou o modo como os sujeitos os assumem) em sala de aula são mutuamente constitutivos.

Nos dados analisados, vê-se a professora assumindo sua posição enunciativa através de sua iniciativa de coordenação do espaço pedagógico. Trata-se de um acontecimento que se origina na busca de (re)produzir um cotidiano de trabalho, da manutenção de obrigações institucionais e do cumprimento de expectativas do conjunto

das pessoas envolvidas nas relações sociais na escola. Nesse processo, seu discurso desdobra-se em múltiplas vozes: da instituição escolar, do currículo e da atitude disciplinar em relação aos docentes. São razões históricas e culturais que, em comunhão com fatores de ordem particular, motivam a professora ao exercício da docência, a qual realiza de um modo singular e vinculado ao contexto.

Pontuou-se, ao se explicitar o método de investigação proposto, características da atuação pedagógica e do cotidiano de sala de aula que indicavam a presença de algum grau de regularidade destes aspectos no conjunto das filmagens. Revela-se, no episódio analisado, movimentos que remetem a estes aspectos, tais como o modo típico de estratégias de ensino e a postura de coordenação didático-pedagógica. Perguntas como "Quem fez diferente?", por exemplo, fazem parte do repertório de questões que a professora comumente apresenta à turma em atividades como a correção de exercícios. Observa-se essa valorização das respostas de cada aluno no modo como a professora se refere às respostas dadas por estes na atividade, sempre tomando-as como "um jeito" de responder à questão. Inclusive, ao identificar a resposta correta à pergunta final, proposta pelo aluno Diego, disse que era a resposta que "mais se adapta", como se cuidasse para que as demais respostas não fossem consideradas erros, mas tentativas menos próximas do acerto.

Em alguns momentos, explicitou-se também a experiência da professora nos grupos de formação em torno dos indicativos pedagógicos da abordagem histórico-cultural. Sua tentativa de diversificar as atividades e valorizar da participação do sujeito parecem ilustrar essa questão. Destaca-se, nesse sentido, o instante da discussão com uma aluna sobre o método de alfabetização a que foi submetido seu irmão-ex-aluno da professora. Tal trecho do episódio dá indicativos para se compreender como a formação

pedagógica é fator constituinte do modo como a professora assume seu lugar social, à medida em que pauta a postura de oposição da professora a uma estratégia de ensino considerada tradicional, em função de outra a qual se identifica.

Verifica-se, pois, que circunstâncias anteriores ao episódio se expressam nos movimentos enunciativos analisados, sendo condições constituintes dos processos de significação dos lugares sociais em trânsito no espaço pedagógico. Salienta-se, deste modo, a importância da contextualização dos sujeitos e do episódio ao se buscar compreender as significações produzidas.

A complexidade dos processos de significação destas posições enunciativas se explicita, inclusive, à medida em que se parte da tese que o lugar social de professora implica a existência de outro lugar "audiência", através do qual se referencia, sendo essa uma condição constituinte dos sentidos produzidos acerca desta posição enunciativa. Ou seja, o lugar social de professora é constituído pelo lugar social de aluno e igualmente constituinte deste, respondendo a ele na relação de reconhecimento mútuo que se efetiva nas trocas sociais do espaço pedagógico.

Um outro dado a ser citado diz respeito ao fato da professora, em ocasião posterior ao episódio escolhido para análise, ter exigido uma mudança no comportamento dos alunos, em troca da manutenção daquilo que chamou de "liberdades" que a turma possuía. Isso dá indicativos do descontentamento da professora com relação ao modo de envolvimento dos alunos nas atividades, levando-a a adotar estratégias consideradas mais efetivas de controle das condutas dos discentes. Levado à análise, esse dado ilustra o fato de que o modo como o professor assume sua posição social dá indicativos do modo como o aluno deve assumir seu lugar no contexto e vice-versa.

Verificou-se esta condição também em outros momentos do episódio analisado, através das rupturas estabelecidas na quebra da expectativa dos alunos de que a professora é fonte absoluta de saber e da caracterização do erro como exclusivo do lugar de aluno. Tais sentidos elaborados pelos sujeitos em relação às suas respectivas posições enunciativas traduzem o aspecto mais presente dos processos de significação dos lugares sociais em trânsito no contexto da escolarização formal. Constatou-se, inclusive, a relação de tais sentidos com a busca de manutenção da hierarquia entre professora e alunos, marca esta do modo como os sujeitos compatibilizam seus respectivos territórios de atuação em sala de aula.

Posto que o aluno historicamente ocupa o lugar do *a-luno*, melhor dizendo, do "sem luz", compreende-se que a fonte "luminosa" do conhecimento aparece histórica e culturalmente na figura do docente. É com base nesse pressuposto de nossa cultura que se autorizam determinadas práticas características desse contexto, tais como as autoritárias, por vezes veladas e supostamente justificáveis pela posição de saber que o professor representa. Todavia, cumpre notar que as estratégias pedagógicas incluem por vezes a condição de negação do saber dos alunos com vistas a estabelecer sua aprendizagem e, portanto, promover o desenvolvimento (Góes, 1997).

Essa questão da relação saber/poder, vinculada ao interjogo dos lugares sociais correspondentes à escolarização formal, adquiriu nuances interessantes nos episódios analisados. Tanto no caso do lugar social de professora quanto no de aluno (vide turno 86), verifica-se o estreitamento desta relação. Ademais, no momento em que a professora deslocou a dúvida quanto à separação silábica da palavra "providências" para uma outra área de saber que não a sua (turno 37), ela reproduz a "lógica" de que os conhecimentos são domínio de suas respectivas áreas acadêmicas. Legitima-se, assim, a

relação de propriedade de um conhecimento a uma determinada área da ciência, da qual a Escola possui representantes.

Sugere-se, à título de análise, que o efeito dessas enunciações é o estreitamento da relação saber e poder, que regula, legitima e autoriza os enunciados dos sujeitos. Trata-se de um dos aspectos da questão da formação discursiva a que se refere Foucault (1986), onde o discurso é concebido, sob o ponto de vista de sua compleição enunciativa, como uma "unidade controlada", a qual esse estudo relaciona com a circunstância do lugar social assumido pelo sujeito e sua audiência. Critérios de verdade são reproduzidos através destes processos, garantindo a manutenção daquilo que é institucional.

Essa leitura não se caracteriza como novidade em relação à questão da autoridade e saber na escolarização formal. O que parece à descoberto, ou então pouco investigado, no entanto, são os movimentos de oposição e resistência que explicitam o caráter contraditório dos processos de negociação dos lugares sociais, os quais se vêem atravessados por relações de poder que se evidenciam nos enunciados produzidos pelos sujeitos.

Nas relações sociais investigadas, é possível verificar não só espaços de resistência à autoridade, mas também de desafio e reivindicação do respeito ao direito à voz. Segundo Foucault (1993), a existência de movimentos de resistência justifica o uso de estratégias de controle e disciplinamento, sendo portanto uma condição para o estabelecimento de relações atravessadas pela trama do poder.

Jogos de poder e resistência se apresentaram no episódio, ora mais explicitamente, ora de modo mais velado. Tem-se turnos onde os alunos reivindicam seu

direito de voz ao solicitar à professora que encerre a atividade em curso; também analisou-se o turno no qual uma aluna criou uma polêmica com a professora sobre o método pelo qual seu irmão teria sido alfabetizado. Trata-se do exercício de negociação efetivado pelos sujeitos sobre os territórios de poder a que correspondem os lugares sociais assumidos por estes.

Os lugares sociais em trânsito, portanto, mostraram-se pautados por relações ora mais democráticas ora mais hierarquizadas. Contudo, a existência de ambos tipos de relações parecia condicionado ao desejo da docente de cumprimento dos objetivos didático-pedagógicos. Isso fica claro no momento em que a professora quebra o contrato estabelecido quanto ao tempo da atividade e faz uso de práticas autoritárias e/ou chantagens (veja turnos 52, 60 e 72) para garantir a conclusão da mesma.

O sentidos produzidos em torno dos lugares sociais de professora e alunos, deste modo, remetem à idéia de que a professora é a autoridade que monitora a distribuição do poder, sendo este privativo de sua posição, podendo concedê-lo em parte aos alunos em função da motivação didática, visando promover a aprendizagem/disciplinamento destes. Havendo algum desvio de seus objetivos didáticos, encerra-se o espaço das negociações e concentra-se as decisões e o controle do espaço pedagógico no lugar enunciativo da docente, cabendo ao aluno acatar sua vontade. O que se constata, no entanto, é que os alunos também fazem uso de estratégias de poder no contexto de sala de aula.

A todo tempo, no curso dos episódios, verifica-se um movimento singular destes lugares sociais, na dinâmica de negociações efetivada pelos sujeitos. É possível identificar, no discurso/prática da docente, o esforço constante de firmar-se enquanto representante da instituição escolar, como legítima autoridade de saber e como coordenadora do processo ensino/aprendizagem naquele contexto. Em que pese as

atitudes que engendra de negação dos modelos tradicionais de docência, sua ação pedagógica parece bastante presa ao prescritivo, ou seja, a um modo previsível e invariante de atuação profissional nas relações sociais em sala de aula.

Sua ação envolve, ainda, o uso de estratégias para que os alunos sigam seu exemplo e assumam o lugar social correspondente. Para tanto, usa de mecanismos disciplinares que revelam diretrizes do modo como os alunos devam assumir suas posições, exigindo da turma posturas de atenção e de conduta determinados. Há indicativos suficientes para se afirmar a necessidade da professora de que os alunos correspondam às suas demandas idealizadas de participação no espaço pedagógico. Contudo, o que se observa enfocando as falas e ações dos alunos é a multiplicidade, a diversidade e riqueza de possibilidades para o lugar social de aluno, em suma, a desconsideração por parte deles dessa demanda da docente.

Verificou-se que os discentes ora assumiam a voz de coordenadores do processo pedagógico, ora se subjulgavam às estratégias pedagógicas de modo passivo, assim como agiam ora reproduzindo a voz da competição do individualismo, ora promovendo a cooperação, o agir coletivo. Enfim, ao contrário da professora, os alunos expressam certo grau de flexibilidade em relação aos lugares sociais assumidos. As trocas sociais por eles protagonizadas são marcadas pelo acaso, pelo emergente, pela autonomia que revelam em relação ao lugar social que a instituição, por intermédio da docente, exige ocupar: de obediência, disciplina e compromisso com as atividades propostas.

Caracterizando a formação composicional dos enunciados da professora investigada, pode-se identificar uma espécie de gênero do discurso "pedagógico" que pauta suas falas nos episódios. O "todo" dos enunciados da docente, em seus elementos de tema (substantivo, separação silábica, etc), intuito (ensinar) e acabamento (uso de

frases reticentes, perguntas sobre o conteúdo) (Bakhtin, 1997, p.300), também diz respeito a uma característica do lugar social analisado. Em conformação com a categoria de gêneros do discurso, propõe-se a identificação deste sentido de regularidade das enunciações a que correspondem tal lugar social de professora, como condição constituinte dos processos de significação em torno deste.

Pode-se dizer que seu estilo didático e pedagógico se expressa nas enunciações, sendo que se observa nestas o predomínio de duas funções: a convocação da participação dos alunos nas explicações e o uso de estratégias de disciplinamento. Para tanto, aspectos da composição da estrutura das enunciações como a escolha das palavras e a entonação imposta na fala da professora parecem pautar-se pelo esforço em promover a concentração dos alunos na atividade e, portanto, o gênero discursivo das enunciações analisadas se articula em razão de tal objetivo, considerando-se também as demais circunstâncias contextuais.

Se no início da dissertação foi pontuada a possibilidade de compreender a existência de um gênero discursivo pedagógico, verifica-se agora a viabilidade de tal proposição. Evidentemente, ao assumir o lugar social que lhe cabe, o sujeito tem como referências as expectativas e obrigações culturais relacionadas a essa posição enunciativa, o que envolve o uso de modos de comunicação que confirmem (ou se oponham) a esse movimento. Em razão disto é que se demonstrou que certos modos de organização dos enunciados, em suas características de entonação, construção de frases, escolha de temas, dentre outras, permitem assinalar que o discurso da professora se realiza em função do uso de um determinado gênero de fala.

Já em relação a pauta dos discursos dos discentes, pode-se concluir que se caracteriza pelo acaso, pela diversidade e pela variabilidade. As condições

culturais/institucionais que constituem o discurso na professora parecem atingir em menor grau as enunciações dos alunos, de modo que as categorias de análise acima arroladas necessitam ser aprimoradas no estudo das práticas discursivas destes.

Em contrapartida, verificou-se maior dificuldade de identificar o uso, por parte da professora, de termos e expressões que caracterizassem a existência de uma "linguagem social" que corresponda ao lugar social ocupado por ela. Vinculada a situações típicas de comunicação na escolarização formal, a apresentação de perguntas das quais já sabe a resposta e de frases reticentes, fornece indícios da existência de uma linguagem social característica desse contexto. Neste caso, ao articular gênero do discurso com linguagem social, a análise das falas da professora proporcionaria outros elementos para o estudo das significações sobre os lugares sociais em sala de aula. Ainda assim, constatou-se que o conceito em questão perdeu espaço para o de gêneros do discurso, o qual serviu de modo mais marcante para as reflexões teóricas acima descritas.

Através da obra de Foucault (1986), temos que a análise do discurso não pode se realizar apenas na obtenção de um sentido de regularidade das enunciações produzidas pelos sujeitos atravessados pelos lugares sociais que ocupam. O conjunto dos enunciados num discurso, como o autor demonstrou na análise dos campos disciplinares de saber, é marcado por descontinuidades, rupturas e lacunas que são próprias do "acontecimento discursivo" e que remetem a condições históricas, econômicas e sociais existentes. Sendo assim, procurou-se salientar tanto os momentos em que se observa as falas marcadas pela posição enunciativa assumida pelos sujeitos, impondo certa regularidade na composição enunciativa, quanto os momentos em que essa continuidade se dissolve no movimento das relações sociais analisadas.

Cumprir notar, contudo, que a utilização destes conceitos bakhtinianos ao mesmo tempo que de práticas discursivas pode destacar uma contradição em termos de princípios de análise. Enquanto Bakhtin indica um sentido de regularidade do discurso em relação a atividades e contextos sociais, Foucault objetiva o descortinamento, a revelação da descontinuidade deste, em que pese a aparente unidade do conjunto de enunciados que o constitui. O primeiro busca compreender a expressividade dos enunciados e/ou a articulação das falas a partir da utilização de determinado gênero de discurso, que pauta as significações. Já o segundo pretende realizar, entre outras questões, o resgate *arqueológico* da constituição dos campos de saber, visando identificar as estratégias (discursivas) das ciências em estabelecer dispositivos de poder em torno de seu objeto de estudo, como é o caso da psicopatologia em relação ao "louco". Interessa-lhe, sobretudo, demonstrar que o discurso circula, não apenas como fala, mas com prática (discursiva) submetida a certa regularidade de formação e que corresponde a relações materiais históricas específicas que lhe são constituintes (Lecourt, 1971, p. 51).

Tão importantes quanto estas questões, as diferenças em relação à noção de sujeito parecem se constituir no núcleo central da divergência de Foucault com Bakhtin e Vygotski. Se para os autores russos o sujeito é "ser consciente" e, portanto, seu discurso é resultado de suas capacidades de discernimento e auto-governo, para Foucault, o sujeito é alguém submetido a uma determinada formação/prática discursiva. Para este último, não há como focar o sujeito como produtor de enunciação, mas como agente que veicula práticas discursivas determinadas. Pode-se dizer, neste caso, que o discurso fala através do sujeito e não o contrário. Contudo, através dessas interfaces, foi possível analisar com maior clareza os fatores sociais, econômicos e culturais que são

constituintes do discurso e que se objetivam no modo como os sujeitos produzem a enunciação. As evidentes contradições epistemológicas apontadas conduzem à discussão a respeito da autonomia e unicidade do sujeito no discurso, a qual se pretende aqui apenas destacar que

Se a idéia de um sujeito autônomo e dono de si, origem de seu dizer e de seu saber, torna-se cada vez menos sustentável, a negação radical da idéia de(sse) sujeito leva a uma ontologização das estruturas (sociais, linguísticas), que acabam aparecendo como realidades autônomas. (Smolka 1997, p. 39)

Afinal, admite-se que tal interface teórico-analítica tem de ser melhor aprofundada, principalmente em relação às diferenças entre as bases epistemológicas dos autores e os distintos objetivos de investigação. Entretanto, dentro dos limites a que este estudo se propôs, as análises que se pautaram nestas categorias mostraram-se eficazes na caracterização dos lugares sociais em trânsito na escolarização formal em termos dos aspectos e condições sociais que lhes configuram. A própria noção de lugar social aqui delineada permite que se resgate essa dimensão proposta por Foucault, à medida em que se trata de conceber os discursos pautados por posições enunciativas que os sujeitos assumem.

Fica em aberto para futuras investigações, entre outros, o estudo mais detido da influência dos aspectos afetivos do sujeito que assume determinado lugar social. Por certo, tais aspectos exercem ampla relação com as significações produzidas acerca das posições enunciativas ocupadas pelos sujeitos. Observa-se a todo tempo tais aspectos nos turnos dos episódios, destacadamente no momento do embate da professora com a aluna, na situação já referida anteriormente, assim como nas falas onde os alunos reivindicam o término da atividade, demonstrando espanto frente às ameaças da professora.

Concentrando-se especificamente no movimento de produção/elaboração de sentidos dos lugares sociais de professora e alunos evidenciado no episódio analisado, através das falas dos sujeitos, o presente estudo não se propôs a investigar fatores estritamente de ordem emocional/afetiva, ainda que considere a relevância destes aspectos. Como destaca Smolka (1991, p. 57), "*entre as contingências do dizer e o momento de realização da enunciação concreta e única, fica muito ainda por ser investigado...*".

Por fim, destaca-se que, ao se propor o estudo dos processos de significação dos lugares sociais em trânsito em sala de aula, enfatiza-se a importância da relação do funcionamento psicológico consciente com os cenários socioculturais, tendo em vista o processo de constituição do sujeito (Wertsch, 1991). Compreende-se que o sujeito se regula pautando sua atividade nas condições materiais que se apresentam no contexto em que produz sua existência e subjetividade.

No âmbito da escolarização formal, verificou-se a presença de lugares simbólicos de referência, a partir de onde sujeitos falam e produzem conhecimento. Professora e alunos, deste modo, constituem-se/são constituídos como sujeitos que realizam sua atividade pautando-se nas marcas históricas e culturais das posições que assumem nesse contexto, ao mesmo tempo que são agentes produtores destas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1995) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- _____. (1997) *Estética da criação verbal*, São Paulo: Martins Fontes.
- BRAIT, B. (1997) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Ed. da UNICAMP.
- BRANDÃO, C. R. (1986) "A turma de trás". In: MORAIS, R. (1986). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papyrus.
- COLL, C. & EDWARDS, D. (1998) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao discurso educacional*. Artes Médicas: Porto Alegre, p. 13-28.
- CORD, D. (1997) A dimensão grupal nas salas de aula: um aspecto pouco investigado. In: ZANELLA, Andréa V.; SIQUEIRA, M^a J.; LHULLIER, Louise A.; MOLON, Susana I. *Psicologia e Práticas Sociais*. Porto Alegre, ABRAPSOSUL. p.155-167.
- DANNA, M. F. & MATTOS, M. A. (1982). *Ensinando observação: uma introdução*. São Paulo: Edicon.
- DOISE, Willem. (1996). "Los orígenes sociales del funcionamiento cognitivo individual" IN: PÁES, Darío & BLANCO, Amalio. *La Teoría Sociocultural y La Psicología Social Actual*. Colección Cultura y Conciencia. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DUCROT, Oswald. (1987) *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes.
- FARACO, C.; TEZZA, C.; CASTRO, G. e BRAIT, B. (1997) *Diálogos com Bakhtin*, Editora da UFPR: Curitiba.
- FONTANA, R. A. C. (1993) "A elaboração conceitual: A dinâmica das interlocuções na sala de aula." In: SMOLKA, Ana L. B. & GÓES, Maria. C. (1993) *Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento*. 2^a ed. Campinas: Papyrus.
- FOUCAULT, Michel. (1993) *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes.

- _____ (1993b) *Microfísica do poder*. 11ª ed. Rio de Janeiro. Edições Graal.
- _____ (1986) *Arqueologia do saber*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Forence-Universitária.
- _____ (1998) *A ordem do discurso*. 4ª ed. São Paulo, Edições Loyola.
- FREITAS, Maria T. A. (1994) *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus.
- GÓES, Mª Cecília R. (1991). "A natureza social do desenvolvimento psicológico" In.: *Cadernos CEDES*, nº 24.
- _____ (1992). "Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito". In: *Revista Educação e Sociedade*, nº 42.
- _____ (1993). "Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito". In: *Temas em Psicologia*, nº 1.
- _____ (1997). "As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos". In. Góes, Maria C. R. & Smolka, Ana L. B. (org.) *A Significação nos Espaços Escolares*. Campinas: Papirus.
- GUARESCHI, Neusa. (1990) Poder, autoridade e a relação professor/aluno: uma revisão de literatura. *PSICO*, 20(2), p. 85-103, jul./dez..
- MACHADO, Roberto. (1981) *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault*. Rio de Janeiro, Edições Graal.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. (1989). *A Ideologia alemã (Feuerbach)*. 7ª ed. São Paulo: Editora Hucitec.
- MEIRA, Luciano. (1994). "Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva". In: *Temas em Psicologia*, nº 3.
- KOZULIN, Alex. (1990) *La psicologia de Vygotski*. Madrid: Alianza.
- LECOURT, Dominique. (1971) "A arqueologia e o Saber" In: FOUCAULT, Michel et al. (1971) *O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- OLIVEIRA, Marta K. (1995) "Linguagem e cognição: questões sobre a natureza da construção do conhecimento". In: *Temas em Psicologia*, nº 2
- ORLANDI, Eni P. (1987) *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2ª ed. Campinas: Pontes.
- PINO, Angel. (1991). "O conceito de mediação semiótica do desenvolvimento psicológico". In: Cadernos CEDES, nº 24.
- _____. (1992) "As categorias do público e privado na análise do processo de internalização". In: *Revista Educação e Sociedade*, nº 42.
- _____. (1993). "Processos de significação e constituição do sujeito" In: *Temas em Psicologia*, nº 1.
- _____. (1995). "Semiótica e cognição na perspectiva Histórico-Cultural" In: *Temas em Psicologia*, nº 7.
- _____. (1998). "O simbólico na constituição do sujeito". *Palestra ocorrida no Centro de Ciências da Educação da UFSC*.
- _____. (1993) "A interação social: perspectiva sócio-histórica. In: ALVES, Mª Leila Et allí *Contrutivismo em Revista*. Série Idéias, 20, São Paulo, 1993.
- SHUARE, Marta. (1990) *La concepcion Historico-Cultural de L. S. Vygotski*, Moscou: Editorial Progreso.
- SIQUEIRA, Maria J. T. (1988) .O exercício do poder disciplinar no cotidiano da escola. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. (Florianópolis 1988).
- _____. (1997) "Escola: território privilegiado dos exercícios de dominação. *Revista Alcance*. Itajaí, Ano IV, nº 1, pp. 39-47.
- SMOLKA, Ana L. B. & GÓES, Maria. C. R. (org.) (1993). *Linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento*. 2ª ed. Campinas: Papirus.
- SMOLKA, Ana B. (1991). "A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise". In: Cadernos CEDES, nº 24.
- _____. (1992). "Internalização: seu significado na dinâmica dialógica" In: *Revista Educação e Sociedade*, nº 42.

- _____. "A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura." In: Smolka, Ana L. B. & GÓES, Maria. C. R. (org.) *Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1993.
- _____ & Wertsch, James. (1994) "Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, Harry. (1994) *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1994, p. 123-148.
- _____ (1995). "Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco" In.: *Cadernos do Cedes*, nº 35.
- _____ (1995b) "A concepção de linguagem com Instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal" In: *Temas em Psicologia*, 1995, nº 2.
- _____ (1997). "Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção do conhecimento". In. Góes, Maria C. R. & Smolka, Ana L. B. (org.) *A significação nos espaços escolares*. Campinas: Papirus.
- _____ (1997b). "Palestra no CFH". Semana Pedagógica da UFSC. (não publicado)
- VYGOTSKI, Lev. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979. (157-201)
- _____ (1984) *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1986) *Psicologia concreta do homem*. (manuscrito inédito).
- _____ (1993a) *Obras escogidas*. vol II. Madri: Visor.
- _____ (1993b) *Obras escogidas*. vol. III. Madri: Visor.
- _____ ; LÚRIA, A. R. ; LEONTIEV, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora.
- _____ (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- WERTSCH, James V. (1991) *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, Visor.
- _____ ; DEL RIO, Pablo; ALVAREZ, Amelia. (1998) *Estudios socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ZANELLA, Andréa, V. (1997). "O Ensinar e o aprender na perspectiva Histórico-Cultural." Florianópolis(mimeo).

_____ & NUERNBERG, Adriano H. (1997). "Relações sociais: investigando aspectos das práticas pedagógicas promotores de cidadania". In: ZANELLA, Andréa V.; SIQUEIRA, M^a J.; LHULLIER, Louise A.; MOLON, Susana I. *Psicologia e Práticas Sociais*. Porto Alegre, ABRAPSOSUL.

MÉTODO

O referencial teórico aqui escolhido aponta em direção a uma determinada postura metodológica para a investigação. Tanto o “lugar social” assumido pelo pesquisador, quanto a escolha do objeto de pesquisa e o tratamento oferecido ao problema investigado estão intrinsecamente relacionados à abordagem teórico-epistemológica adotada.

Ao tratar das questões metodológicas, Vygotski (1984, 1993b) parte do materialismo histórico-dialético e propõe parâmetros para a investigação da especificidade do ser humano. Analisando a produção científica de sua época, Vygotski identificou a base racional subjacente a essas pesquisas e apontou os limites destas frente à especificidade do problema em questão. Partindo do esquema básico estímulo-resposta, uma parcela das diferentes tendências na área da psicologia analisadas pelo autor compreendiam a existência de uma certa correspondência funcional e estrutural entre as formas elementares e as formas superiores de conduta. Por outro lado, tendências relacionadas à psicologia da Gestalt, ainda que preservassem a complexidade das funções psicológicas exclusivamente humanas, não davam conta de explicar a gênese desses processos.

Contra-pondo-se a esses pontos de vista, Vygotski (1993b) argumenta em favor de se ampliar para além da abordagem naturalística e puramente experimental o foco da investigação dos processos psicológicos exclusivos dos homens e mulheres. Ao desenvolver sua postura de investigação, Vygotski delinea a gênese e a especificidade