

As dimensões sociais do desenvolvimento humano e o agir pedagógico: linguagem e emancipação na escola

The social dimensions of human development and pedagogical action: language and emancipation in schools

Fábio Delano Vidal Carneiro
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

RESUMO

O artigo apresenta a reflexão acerca dos fundamentos sócio-históricos do desenvolvimento humano trazida à tona pela corrente de pensadores que se convencionou denominar de Interacionismo Social. Essa corrente sustenta que a problemática da construção do pensamento consciente humano deve ser tratada paralelamente à problemática da construção dos fatos sociais e das obras culturais. Analisam-se os conceitos de significado e de representação e sua relação com o agir formativo escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Desenvolvimento Humano; linguagem; agir formativo escolar.

ABSTRACT

The article presents the reflection upon the social-historical basis of human development brought about by the group of thinkers that is commonly named Social Interactionism. The Social Interactionism supports that the construction of human conscious thinking must be treated in parallel with the issue of the construction of social facts and cultural constructs. The concepts of meaning and representation are analyzed, as well as, its relation with the formative school action.

KEY WORDS

Human Development; language; formative school action.

Nossa reflexão é dirigida aos educadores que, reconhecendo seu papel na formação de crianças e jovens, questionam-se acerca dos fundamentos sócio-históricos do desenvolvimento humano. Entendemos que aqueles que buscam saber as razões e os possíveis resultados do agir pedagógico devem se perguntar constantemente sobre as relações entre os sistemas de atividade humana externos à escola, nos quais esses próprios educadores estão envolvidos.

É no substrato da vida prática, do mundo das decisões e interações humanas que a escola encontra sua *raison d'être*. A educação é uma atividade intrinsecamente aplicada, referente e referida, agregadora de conceitos, noções e representações advindos dos vários contextos e grupos sociais. Sempre que se quis fazer uma educação neutra, acabou-se por colaborar na manutenção do *status quo* social, na formação de pessoas não-críticas e subserviente, conduzidas e não condutoras de si (FREIRE: 1976).

A educação pretensamente neutra coopera com a reprodução (BORDIEU: 1970/2008) das práticas sociais sejam elas justas ou injustas e com o que Freire chama de “forma rebaixativa, ostensivamente desumanizada” de mentalidade que é a massificação. O professor que se coloca numa posição de transmissão do saber é como o fanático que rotiniza a mensagem do seu profeta. Na nossa consciência ingênua banalizamos os conhecimentos criados pela humanidade, pois não colocamos aos nossos alunos os problemas criadores que fizeram surgir esses conhecimentos.

O problema do desenvolvimento é um problema-criador. Primeiramente, porque não se tem uma resposta sobre muitos dos seus aspectos. Sua definição é fluida e tão variada quanto às correntes da pedagogia e da psicologia que dela se ocupam. Do ponto de vista filosófico, podemos falar de um desenvolvimento positivo? Há um desenvolvimento negativo? Ao falarmos de desenvolvimento nos referimos ao indivíduo ou a grupos de indivíduos, países ou sociedades? A questão do desenvolvimento se coloca mais sobre a criança ou o adulto também se de-

senolve? O desenvolvimento acontece de forma individual ou coletiva.

Longe de propor respostas definitivas a essas questões, apresentamos reflexões sobre o desenvolvimento trazidas à tona por pensadores de uma corrente que se convencionou denominar de Interacionismo Social. A obra de tais pensadores acontece no período de 1890 a 1940, tendo seu ápice na década de 20 do século passado. Observa-se, no período citado, o surgimento paralelo e inarticulado de trabalhos buscando a articulação dessas ciências do humano como ciências do espírito/razão e do sociocultural, negando a abordagem dualista e positivista presente nas ciências da natureza de então.

Essa corrente – hoje denominada de Interacionismo Social, pois, como afirmamos, à época não havia comunicação entre tais pensadores, nem a formação de uma “escola” – sustenta que a problemática da construção do pensamento consciente humano deve ser tratada paralelamente à problemática da construção dos fatos sociais e das obras culturais. Conseqüentemente, “os processos de socialização e individuação constituem duas dimensões complementares do MESMO desenvolvimento humano.” (BRONCKART, 2004, p. 16).

A título de ilustração, apresentamos, abaixo, uma figura que sintetiza a origem dessa corrente.

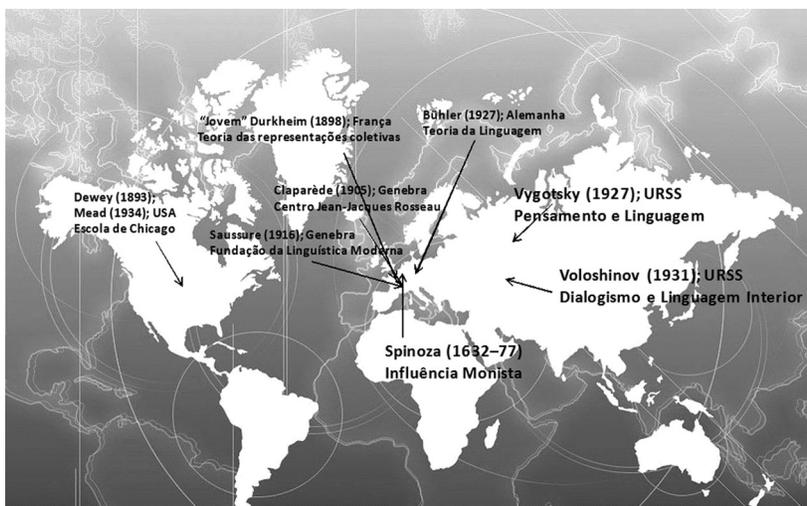


Figura 1: “Mapa” do Interacionismo Social (1890 – 1940).

Apresentaremos, neste artigo, as reflexões dessa corrente acerca do desenvolvimento humano e dos processos-chave que influenciam esse desenvolvimento, a partir do eixo BIOPSIKOSOCIAL e da relação entre o pensamento verbal e as obras culturais da humanidade.

INTERACIONISMO SOCIAL: O DESENVOLVIMENTO DO HUMANO A PARTIR DA COLETIVIDADE.

Desenvolvimento humano deve ser apreendido numa perspectiva dialética e histórica. A elaboração de instrumentos coletivamente engendrados (a linguagem, a escrita analógica, a tecnologia da informação etc.) tem possibilitado o surgimento e desenvolvimento das atividades sociais, econômicas, semióticas, culturais, entre outras, bem como a organização coletiva destas atividades. Vygotsky aponta uma lista desses instrumentos simbólicos ou psicológicos: “A linguagem, as diversas formas de contagem e cálculo, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, os planos, todos os signos possíveis etc”. (1931/1985, p. 37)

A partir de 1985, com a vinda à tona das obras de Vygotsky e seu subsequente estudo por parte de pesquisadores aglutinados pela Universidade de Genebra, os princípios e problemáticas do agir e desenvolvimento humanos e sua relação com os fatos da linguagem levaram ao estabelecimento da corrente Interacionista Sociodiscursiva.

O ISD integra em sua análise as dimensões sociais, discursivas e comunicativas das atividades de linguagem. Dessa forma, postula como necessária ao entendimento da expressão e dos processos linguísticos a reflexão acerca do agir humano e da sua relação com as atividades languageiras que tornam possível o agir coletivo, dando especial atenção às intervenções formativas sejam elas naturais, espontâneas ou formais. O ISD considera estas intervenções como as impulsionadoras de uma aprendizagem social de longo prazo mediante a qual os seres humanos são inseridos por seus pares nas formações e práticas sociais

e nas atividades languageiras pertinentes a estas práticas.

O paradigma cientificista/positivista toma conta das práticas sociais legitimadas, dentre elas o ensino formal, cujas marcas são a não-reflexão, a supressão da individualidade, a transmissão em vez da produção de saberes. Por conseguinte, o currículo (o que se ensina) e a didática (como se ensina) se conformam aos objetivos de produzir seres com muita informação, mas incapazes de lidar com o conhecimento.

Por conseguinte, se temos em vista um agir pedagógico emancipatório, isto é, que tenha como objetivo a promoção humana, a formação de pessoas capazes de agir no mundo de forma ética e transformadora, é necessário optar por uma racionalidade que vá além da instrumentalidade. Para uma pedagogia fundada na totalidade do humano é preciso criar uma esfera comunicativa em que o agir pedagógico seja interligado à totalidade do saber integrado às atividades, práticas e formações sociais.

A atividade humana, sendo de caráter eminentemente coletivo, é o motor do desenvolvimento das capacidades individuais. (BRONCKART, 1999, 2006, 2007, 2008). Dessa forma, a ação prática e/ou verbal deve ser compreendida como unidade dinâmica que integra capacidades mentais e comportamentais, incluindo de forma clara o sentir e o pensar, o linguagemar e o emocionar. A ação é ação no mundo sócio-histórico cuja dinâmica se processa sob três dimensões mutuamente relacionadas:

- 1) Dimensão biopsicossocial: caracterizada pela dupla ancoragem da espécie humana, ou seja, a ontogênese do funcionamento psicológico humano fundamenta-se pela bagagem biocomportamental da espécie e pela aplicação prática dos mecanismos gerais de interação com o meio (VYGOTSKY, 1934/1996). A ação humana, mobilizada pelo entrelaçamento de emoções (vivência de desejos) e das conversações coletivas, insere-se num contexto biológico-cultural, ou seja, no âmbito de uma biologia da humanização (MATURANA, 1988).
- 2) Dimensão sociosemiótica: caracterizada pelo fato de os seres humanos e a organização das suas comunidades depen-

derem da utilização de capacidades semióticas específicas. Com suporte nessas capacidades, organizam-se mundos discursivos (HABERMAS, 1987) que nos permitem o compartilhamento das representações no mundo e a reflexão sobre a atividade que nele se desenvolve. O mundo das conversações é o mundo do emocionar e do languagear. Todo o desenvolvimento e mudança cultural são perpassados por mudanças no emocionar e nas redes de conversações, cuja conservação permite a mudança mediante o surgimento de novas coordenações do agir linguageiro humano.

3) Dimensão socioformativa: ser introduzido no mundo das representações, isto é, no agir linguageiro, é essencial sob dois pontos de vista. Em primeiro lugar, a pessoa humana, especialmente a criança, desenvolve-se nas interações e intervenções sociais mediante o estabelecimento de redes de conversações. Esse acolhimento, entretanto, não é passivo por parte do indivíduo. No quadro das ações formativas, sejam elas familiares, escolares ou de qualquer outra espécie, são desenvolvidas ações de formação ou de educação. A pessoa vai, portanto, se constituindo no decorrer de um longo processo de aprendizagem social, em que vai se introduzindo nas redes conversacionais, nas configurações de acordos e desacordos de desejos e emoções impulsionadoras das ações práticas “semiotizadas”. Essas redes estão presentes em uma cultura que, a cada geração, simultaneamente, conserva determinados modos de convivência e cria outros, de acordo com modificações no emocionar. A humanidade desenvolve-se então com surgimento de outros modos de convivência, conservados por intermédio de redes de conversação, nascidos da relação entre adultos/pares e as crianças em formação. “É segundo o modo que vivemos nosso emocionar - e em particular nossos desejos - e, não de acordo com o nosso raciocínio, que viverão nossos filhos no mundo que geraremos - eles e nós - ao nos transformar”. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Com esteio nessas três dimensões, e principalmente na dimensão socioformativa, pode-se afirmar que está clara a necessidade de investir esforços no cuidado com os aspectos formativo-educativos.

Em seu aporte teórico, o ISD se coaduna com as demais abordagens interacionistas no que tange aos pressupostos teóricos e epistemológicos resumidos na sequência (BRONCKART, 2007, p. 23-24).

a) A evolução humana deve ser apreendida numa perspectiva dialética e histórica, intermediada por instrumentos coletivamente engendrados (a linguagem, por exemplo) que possibilitaram o surgimento e desenvolvimento das atividades sociais, econômicas, semióticas, culturais etc, bem como a organização coletiva destas atividades.

b) Dessa acepção, decorre o primado da sócio-história na ontogênese do funcionamento psicológico humano, caracterizado pela bagagem biocomportamental da espécie e pela aplicação prática dos mecanismos gerais de interação com o meio.

c) As atividades práticas/sociais são expressas como lugar precípua da interação dos organismos humanos. Decorre daí a necessidade de compreender tais atividades com base na dupla ancoragem das entidades psíquicas que tornam essas atividades e a sua semiotização possíveis: 1) os mundos formais de conhecimento nos quais se organizam as representações coletivas (Habermas); e 2) a economia psíquica pela qual se organizam as representações individuais.

d) A necessária articulação entre as atividades práticas e as atividades de linguagem. Os estatutos destas atividades são muito similares, visto que as atividades interacionais humanas são mediatizadas pela linguagem que, assumindo a função de instrumento semiótico, ao mesmo tempo, possibilitam e orientam o agir social. Consequentemente, ambas se determinam e possibilitam mutuamente.

Uma questão central é a da relação pensamento-linguagem. O entrelaçamento do pensamento e da linguagem de há muito é debatido por filósofos da linguagem, psicólogos e educadores. As principais questões que se fazem estão relacionadas à natureza da relação entre

essas duas categorias notadamente caracterizadoras do ser humano. Serão completamente independentes entre si?

Vygotsky debruçou-se sobre o tema e, ao refutar as teorias associativistas e estruturalistas que o antecederam, abriu espaço para uma nova abordagem epistemológica sobre a questão. Partindo de uma análise materialista-dialética, Vygotsky propõe uma reflexão sobre o tema com suporte na busca de elementos comuns tanto ao pensamento quanto à linguagem.

Dessa forma, o principal elemento a ser analisado para que possamos compreender a relação pensamento/linguagem é o significado. Vygotsky fundamenta essa proposta ao assinalar que a significação é essencial para o intelecto, haja vista que atribuir significados consiste em fazer generalizações, atribuir, assumir ou formular conceitos sobre objetos, pensamentos e ações. Simultaneamente, o significado é crucial para a linguagem. Sem significado, a palavra não passa de símbolo vazio. Não pode ser utilizada na atividade de linguagem, seja para comunicar-se seja para organizar o pensamento. A palavra sem significado não é signo. O significado, portanto, é unidade de análise ideal para o pensamento verbal.

Com essa constatação, Vygotsky (1934/2009) argumenta que, por meio da análise do desenvolvimento do significado, é possível acessar conhecimentos acerca do desenvolvimento do pensamento e da linguagem humanas e da interação entre essas duas categorias. Aponta que o significado das palavras vai se modificando na medida em que a relação entre pensamento e linguagem, mediada pela interação social, vai se fazendo complexa. É preciso frisar, no entanto, que os processos intelectuais e linguageiros são independentes, o que não significa que sejam apartados. Na voz de Vygotsky,

No estágio inicial do desenvolvimento da criança, poderíamos, sem dúvida, constatar a existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e de um estágio pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento. O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra. (1934/2009, p. 396).

É preciso atentar, contudo, para a última parte desta citação. Aí está a pedra de toque da teoria de Vygotsky. O vínculo entre pensamento e palavra está no significado, pois este é elemento comum às duas categorias e núcleo fundante do amálgama denominado “pensamento verbal”. É sobre o desenvolvimento desse pensamento semiotizado que Vygotsky nos chama à reflexão.

Em seus muitos trabalhos, Vygostky vai aprimorando a pesquisa sobre o tema e demarcando os conceitos que hoje continuam sendo investigados e ampliados pelos pesquisadores da Teoria Sociointeracionista: linguagem egocêntrica, mediação, conhecimentos científicos e espontâneos.

Os teóricos do ISD, assim como Vygostky, defendem a premissa de que o desenvolvimento do pensamento discursivo não é etário, mas sim funcional e pautado pela ligação do pensamento que se realiza (e não apenas se exprime) na palavra com a ação ou tarefa que ambos, pensamento feito palavra, realizam na vida real.

Vygotsky (1934/2010) atesta que a linguagem é um instrumento de humanização. É instrumento porque a utilizamos secundariamente para elaborar os instrumentos psíquicos de ação/compreensão no mundo. Rastier (2006) exprime, contudo, que a linguagem é constitutiva do humano e por isso não pode ser um instrumento, mas um elemento do “ser” humano.

A linguagem não possui uma função, pois ela não é um instrumento. Poderíamos argumentar que ela serve a se adaptar ao meio, mas no caso do homem o meio é essencialmente semiótico, porquanto a cultura é uma formação semiótica. Em suma, a linguagem serviria para nos adaptarmos a um meio do qual ela constitui uma parte eminente: em outros termos, ela serviria para se adaptar a ela mesma[...] (2006, p. 9)¹. Tradução nossa.

Bronckart (2009) realiza uma síntese dialética desse aparente paradoxo ao introduzir a sua ideia de níveis de ancoragem e estruturação do fato linguageiro. Dentre vários possíveis, ele propõe três, que explicará com detalhes posteriormente: 1) o nível da língua norma, isto é, o das práticas textuais, nas quais se utiliza uma determinada língua natural

¹ “Le langage n’a pas de fonction, car il n’est pas un instrument. On pourrait arguer qu’il sert à s’adapter au milieu, mais chez l’homme le milieu est essentiellement sémiotique, puisque la culture est une formation sémiotique. Bref, le langage servirait à s’adapter à un milieu dont il constitue une part éminente : en d’autres termes, il servirait à s’adapter à lui-même...”, Rastier (2006, p.9)

na sua sincronia histórica específica ; 2) o nível da língua interna, nos termos de Voloshinov (1930/1981) ; e 3) o nível da língua como elaboração social ou língua como sistema.

Atualmente, essa formulação se configura como núcleo do pensamento do ISD sobre a ubiquidade da linguagem e acerca da possibilidade de distinguir modalidades de linguagens de acordo com o seu lugar de ancoragem, seja ele a **interação** (linguagem em ato comunicativo); a língua natural socialmente estável (língua como **representação coletiva**); a língua interna (como **representação individual**, isto é, internalizada do meio social, mas atualizada microgenicamente)

Baseando-se nas concepções de Sausurre, Vygotsky e Voloshinov (BRONCKART, 2009), o ISD aponta para a essência dupla da linguagem: constituinte do humano e meio das interações humanas - elemento e instrumento; realidade psíquica e representação imaterial do material e do representacional.

Como anota Bronckart,

Os problemas de intervenção prática dos humanos em relação a outros humanos, principalmente, os relacionados à **educação e formação** são centrais a toda ciência do humano, quer seu objeto se relacione mais especificamente às relações desse agir humano com o mundo físico (Teorias da Ação), com o pensamento (Psicologia), com a organização social (Sociologia) ou com a linguagem. (Linguística). (2004, p.14).

Enfim, toda ação social “semiotizada” é fruto de um fluxo mútuo de acolhimento do humano na esfera da coletividade, das práticas sociais. Essa entronização permanente caracteriza, portanto, uma semântica da ação, cujos estudos inaugurados por Vygotsky ramificam-se e evoluem nos mais variados campos das ciências humanas e sociais.

Toda ação humana é situada, histórica e mediada pela linguagem, influenciada socialmente, organizada semioticamente e renovada coletiva e/ou individualmente. As dimensões praxeológicas e languageiras do agir humano, assim como as representações coletivas, são atualizadas

e modificadas durante o percurso das interações. Nas práticas sociais, os actantes de um determinado agir-referente (BRONCKART, 2004) mobilizam-se em diversos graus de colaboração e comprometimento, mas sempre fazendo uso de pré-construtos, que constituem os termos de acordo lógico-semióticos e sociodiscursivos que limitam e ao mesmo tempo organizam as possibilidades de criação e de inovação ontológica e gnosiológica, dos agentes nas atividades, ações, tarefas e processos realizados pelo homem.

O embate dialético entre o que é pré-construído socialmente e a atualização do agir praxeológico-linguageiro é o motor de propulsão da conservação-mudança das “obras “culturais” humanas (DURKHEIM, 1898). Percebemos na linguagem, o exemplo maior desse dinamismo do humano. Por meio das atividades de linguagem, sempre conectadas a uma determinada prática social, se encontram e se “debatem” novas formas de agir, de ser e de estar do humano no mundo. Saussure aponta para essa díade continuidade/ mudança como duas facetas complementares do funcionamento da linguagem humana:

[...] Gostaria de insistir sobre a impossibilidade radical, não apenas de qualquer ruptura, mas de qualquer sobressalto na tradição contínua da língua desde o primeiro dia em que uma sociedade humana falou [...] (1891/2002, p. 163).²

O pensamento verbal (VIGOTSKY, 1934/2010) está sempre expresso em um contexto. Situado, o pensamento se conecta às duas dimensões do agir humano: a ontológica – relacionada ao mundo físico – e a gnosiológica – nascida das interpretações e significações que os seres humanos engendram coletivamente acerca da dimensão ontológica. Consequentemente, como acentua Dewey, “O pensar real é um processo; começa, continua; em suma, está em contínua mudança enquanto a pessoa pensa. [...] O pensar real sempre se reporta a algum contexto.” (1933/1959, p. 80).

A criação de mundos semióticos coletivos é permitida com o advento do signo linguístico. Para Bronckart, “as cristalizações psíquicas das uni-

² “[...] j’insisterais encore une fois sur l’impossibilité radicale, non seulement de toute rupture, mais de tout soubresaut, dans la tradition continue de la langue depuis le premier jour même où une société humaine a parlé [...]” (SAUSSURE; 1891/2006, p. 163 apud BRONCKART, 2008, p. 26) – TRADUÇÃO NOSSA.

dades de intercâmbio social” (2008, p.31)³ conduzem, inelutavelmente a essa socialização do psiquismo que constituem a propriedade principal do funcionamento psicológico propriamente humano.

³ “cristallisations psychiques d’unités d’échange social” (BRONCKART: 2008, p. 31) – TRADUÇÃO NOSSA.

A representação não é a construção de imagens mentais, mas de processos psíquico-semióticos de alinhamento entre o mundo físico e o mundo psíquico (nas suas dimensões sociais e individuais). Elaborar representações é colocar em marcha ideias, critérios de validade, conceitos, crenças e fazer uso destes processos nas práticas humanas. Somos instados a representar sempre, pois temos de agir coletivamente, fazer sentido coletivamente.

A formulação da semiose e, na sua forma linguístico-discursiva, os textos/discursos nos permitem pôr em marcha essa dinâmica e processos representacionais. Não apenas como instrumento psíquico no sentido vygotskyano, mas como tecido estruturante da dimensão gnosiológica humana. A linguagem verbal é, portanto, não apenas a voz dos pensamentos, mas o substrato aquoso, por onde caminham ideias coletivas; significados que, transformados em representações mais estabilizadas, tornam possíveis as obras culturais humanas e a complexidade das práticas sociais.

A atividade languageira sobre o ponto de vista da sua dimensão representativa está sempre em re-definição, isto é, a cada interação relacionada àquela atividade, novas significações são adicionadas às representações anteriormente estabilizadas, provocando dinâmicas de atualização e de conservação (confirmação) dessas representações, que não se constituem em conceitos fixos, mas em construtos ativos, vivos, em constante movimento entrópico.

Essa reflexão languageira, esse pensar sobre a prática e acerca do próprio pensar é caracterizado pela ancoragem no agir referente, isto é, na **situação real de atividade** que enseja o texto. Podemos, então, dizer que todo texto é construído sobre as bases de uma interação social que cria um “quadro específico” de coordenadas físicas e sociosubjetivas, em torno das quais a atividade se torna complexa e se preenche com

normas, representações e objetivos, ensejando sobre ela mesma uma recursividade linguageiro-praxeológica. Enfim, agimos *na e por meio* da linguagem, a qual simultaneamente permite e delimita as interações humanas que *acontecem* “linguagemiramente” (BULEA, 2005).

No diagrama a seguir, sintetizamos a relação entre as atividades práticas e linguageiras, remetendo, enfaticamente, ao fato de que ambas são interdependentes e mutuamente determinantes. Disso decorre que a Linguagem não é apenas mais uma das capacidades humanas, mas também uma megacapacidade constituidora mesmo do humano (sujeito), pois é a partir dela que regulamos nosso agir e por ela nos tornamos conscientes desse agir, o que nos permite a elaboração de **instrumentos psíquicos** de mediação com e sobre o mundo (objeto).

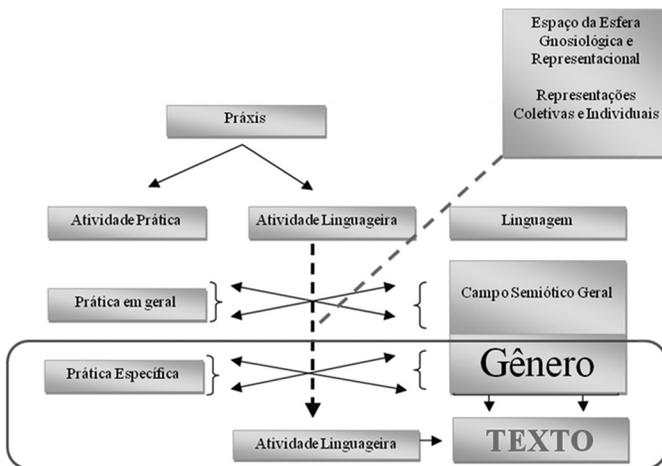


Diagrama 1: Relação Práxis & Linguagem (adaptado de BRONCKART: 2008, p.45)

Os mundos físicos e sócio-subjetivos organizam os valores das significações. O psiquismo dos indivíduos é impregnado e organizado por essas significações indexadas ou valoradas na interação com o meio. Constatamos a ubiquidade da linguagem e a possibilidade de distinguir modalidades de linguagens de acordo com o seu lugar de ancoragem, seja ele a interação (linguagem em ato comunicativo); a língua natural

socialmente estável (língua como representação coletiva); a língua interna (como representação individual, isto é, internalizada do meio social, mas atualizada microgenicamente).

Resta introduzir um conceito desenvolvido por Bronckart, Bulea e Frisalon (2004). Como já assinalamos, o objeto das ciências sociais e humanas é o agir das pessoas. Nas práticas sociais, os actantes de um determinado **agir-referente** se mobilizam em diversos graus de colaboração e comprometimento, mas sempre fazendo uso de pré-construtos, que constituem os termos de acordos lógico-semióticos e sociodiscursivos que limitam e ao mesmo tempo organizam as possibilidades de criação e de inovação ontológica e gnosiológica dos agentes nas **atividades, ações, tarefas e processos** realizados pelo homem.

Durkheim, em seu texto seminal acerca das representações individuais e coletivas (1898/2009), aponta para esses diferentes níveis de actância:

Se, portanto, nos é dado constatar que certos fenômenos podem ser causados somente por representações, isto é, se eles constituem os signos exteriores da vida representativa, e se, por outro lado, as representações que assim se revelam são ignoradas pelo sujeito em que se produzem, dizemos que podem existir estados psíquicos sem consciência. (Op. cit. pp. 32 e 33)

Paralelamente, nas práticas sociais correspondentes a determinado agir-referente, temos vários actantes que se distinguem entre **atores**, envolvidos, comprometidos e conscientes da sua ação, e **agentes**, envolvidos na ação, porém de forma não comprometida, sem clareza do seu papel ou função, enfim de forma arbitrária. Na sequência, exemplificamos esse construto teórico baseado no exemplo de uma aula de língua materna. Em determinados momentos e em relação a certas ações, professor e alunos podem assumir papéis de atores ou de meros agentes, dependendo do seu estado de envolvimento mais ou menos consciente nesta ou naquela ação durante a aula.

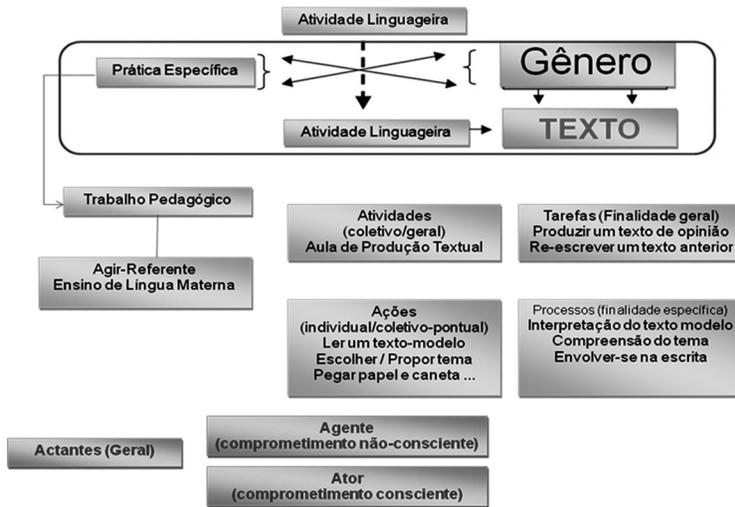


Diagrama 2: “Decomposição” de um agir-referente

A prática específica (ou agir-referente) é constituída com dimensões praxeológicas e languageiras. Nesse agir-referente, a ação se dá principalmente por meio de textos, sendo a própria aula uma espécie de gênero textual. Os gestos, ações e movimentos não conscientes se fundem às “semiotizações” e interpretações dessas ações. Pegar um lápis para escrever é uma ação humana e, portanto, “semiotizada”, interpretada, pois todo gesto humano é representado. O grau de impressão languageira se eleva nas ações constituídas pela própria produção dos textos. Agimos por intermédio dos textos, atingimos objetivos quer sejam eles conscientes ou não.

O mesmo princípio dos graus de actância se aplica ao agir argumentativo nos textos. A assunção de um papel de actante-ator ou actante-agente **em uma ação de ligação que dá origem a um texto argumentativo** está relacionada à rede de parâmetros discursivos estabelecida no e pelo texto.

Enfim, como explica Bronckart:

A forma e o conteúdo se fundem no discurso compreendido como fenômeno social: ele é social em todas as esferas de sua existência e em todos os seus elementos, desde a imagem auditiva até as manifestações semânticas mais abstratas. (1999, p. 20).

Consequentemente, podemos fazer ligações entre as operações de linguagem realizadas nas ações de linguagem e os diversos aspectos da tecedura textual. Esses indícios linguísticos são evidências das limitações que a própria língua natural, utilizada pelo actante, impõe. Em suma, suas escolhas ao elaborar o texto não são limitadas aos seus conhecimentos, ou às intenções e objetivos que, por acaso, queira atingir com determinado texto. O texto não é uma produção mental, mas uma obra socio-semiótica na qual há que se obedecer aos pré-acordos consignados na realidade das representações individuais e coletivas que são “consultadas” ao longo do processo de produção, a fim de que o texto seja constantemente avaliado segundo os critérios de validade das representações que circulam na situação real de produção.

Não nos estamos referindo a modelos ou textos ideais, mas produções dinâmicas que variam de um simples bilhete a um ensaio literário. Não importa o nível de complexidade do texto, sua integridade é maior do que a soma de suas partes e, portanto, todo texto, tomado como um todo, é um construto *ex machina*. Opera como potência das significações a ele trazidas, vinculadas a diferentes amarras socio-semióticas. Esses parâmetros são exatamente o que permitem ao texto “fazer sentido” dentro de uma determinada ação de linguagem.

O discurso mais íntimo é também dialógico: atravessado por uma audiência virtual, mesmo que a representação dessa audiência não esteja clara na mente do locutor. Como afirma Voloshinov:

[...] Nós não hesitamos a afirmar categoricamente que os discursos mais íntimos, são também em parte dialógicos: eles são atravessados pelas avaliações de um auditório virtual, de um auditório potencial, mesmo se a representação de tal auditório não apareça de forma clara no espírito do locutor. [...] (1930/1981, p. 294).⁴

As sincronias socio-semióticas nas quais se consubstanciam historicamente as línguas naturais constituem um nível de actância coletivo,

⁴ nous n'hésitons pas à affirmer catégoriquement que **les discours les plus intimes sont eux aussi de part en part dialogiques**: ils sont traversés par les évaluations d'un auditeur virtuel, d'un auditoire potentiel, même si la représentation d'un tel auditoire n'apparaît pas clairement à l'esprit du locuteur. (Voloshinov, 1930/1981, p. 294) – TRADUÇÃO NOSSA.

pois são produtos dos processos representacionais erigidos pelas gerações anteriores que utilizam um vernáculo específico. Parece, então, ser possível afirmar que, muitas vezes, o que dizemos e escrevemos não é fruto apenas das nossas escolhas, mas do empréstimo das representações coletivas e da sincronia atual da língua natural que utilizamos, as operações, estruturas e parte significativa do conteúdo necessárias para elaborar um texto. Para compreender o agir linguageiro humano, é preciso assumir a “genericidade” e actância do social sobre o individual, ainda que neguemos um determinismo da dimensão social sobre a subjetiva. Na verdade, o humano quer participar do mundo humano para se humanizar e se percebe obrigado a entrar em acordo linguageiramente a fim de (sobre)viver praxiologicamente.

AS CRIANÇAS FALAM DO MUNDO A PARTIR DE SI MESMAS E APESAR DA ESCOLA

Em nossa recente pesquisa de doutorado, analisamos 120 textos de opinião de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, destinados ao Jornal Escolar da instituição em que estudavam. Os alunos-autores dos textos estudados não parecem se ancorar no discurso de adultos, sejam eles pais ou professores, para tomar suas decisões e ancorar suas teses. Eles falam de um lugar que não é adultocêntrico. Sua posição discursiva é bastante autônoma, pois há a preponderância da voz neutra e da própria voz dos autores nas proposições analisadas.

Quando alguma voz social é referenciada, temos a presença dos pares – outros alunos, amigos, irmãos, primos – parece-nos ser essa a sua comunidade de referência. Apenas em dois dos textos analisados, vimos mencionados os pais e/ou a família. Esses traços linguísticos nos fazem refletir sobre as concepções de infância e adolescência e seu estatuto no conjunto das representações sociais. Parece haver um descompasso entre as representações que os adultos têm sobre a criança (ARIÉS, 1973; 1991)

e a própria representação que a criança ou o jovem possui de si mesmo.

Nós, os adultos em geral – pais, professores – responsáveis pela educação das crianças, achamos que nossa influência é preponderante e sistemática sobre a formação das crianças, mas a maior parte delas desenvolve de forma autônoma e assistemática capacidades de ação no mundo. Não é que o mundo representativo e social não influencie as crianças. Nós é que não prestamos atenção em como estas são influenciadas. Não sabemos como internalizam e atualizam os instrumentos psicológicos superiores (VYGOTSKY 1931/1985). Talvez esse saber não seja possível, dado que a própria concepção de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (VYGOTSKY 1934/2009) deve ser considerada como uma zona de contornos fluidos, cujos agentes e situações que irão mediar o desenvolvimento se cruzam em suas influências e manifestações, assim como nas formas e resultados advindos dessa influência (BROSSARD, 2002).

Nesse âmbito, seria de se esperar que as representações sócio-subjetivas dessas crianças fossem marcadas por algum tipo de influência do adulto com quem passam quatro horas diárias – o professor. Em nenhum dos textos analisados, contudo, o professor foi utilizado como referência ou voz social. Sua presença ou menção é completamente nula.

Podemos interpretar isso no quadro geral de uma infância que se referencia a si mesma, por várias razões:

1) os adultos, com a carga horária de trabalho semanal aumentada, estresse, saúde em frangalhos, não são considerados o “ideal” a ser seguido. O jovem não olha mais para os pais ou professores com admiração, mas com medo de ficar igual a eles (BAUMAN, 2004);

2) muitas crianças dessa faixa econômica, cada vez mais, são obrigadas a reunir capacidades de autonomia e sobrevivência, perante a necessidade de cuidar dos irmãos, ajudar no orçamento doméstico. Vivem com pouco e valorizam esse pouco. A eles são permitidos pouco tempo de inocência e um rápido amadurecimento perante a situação socioeconômica de suas famílias e da região onde moram (ANCED, 2004; 2011); e

3) inseridos numa sociedade do consumo, os adolescentes se colocam como principal alvo das propagandas e dos apelos comerciais. Eles sabem que para eles são dirigidas as campanhas publicitárias e os produtos da indústria cultural. O não acesso a esse desejo alimentado expõe uma perversidade que torna as crianças vítimas de uma adultização precoce e cujos valores são centrados na cultura do consumismo e do individualismo. Nessa cultura, cada um se basta, desde que possa ter e comprar (POCHMANN E AMORIM, 2004; PINHEIRO, 2009; BAUMAN, 2008).

Postulamos uma visão de desenvolvimento que leve em conta as características histórico-culturais do ser humano. Na sua essencialidade, o ser humano desenvolve-se a partir da construção social de capacidades psíquicas que, mediatizadas pelas interações, pouco a pouco vão se transformando em capacidades psíquicas individuais.

Cabe à escola papel preponderante e específico no desenvolvimento dessas capacidades. A conclusão óbvia é a de que precisamos construir um agir escolar-formativo no qual aconteçam situações de interação entre seres humanos, voltados para a consecução de objetivos coletivos e individuais reais e concretos. Uma escola assim, na qual os saberes sejam enxergados a partir do seu contexto de produção e de uso ainda está longe de acontecer. Contudo, acreditamos que nunca é tarde para se começar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil, 1973.

_____. *História Social da Criança e da Família*, Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUMAN, Z. *A Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOURDIEU, P. *A reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2010 (1970).

BRONCKART, J.-P., BULEA, E., BOTA, C. *Le projet de Ferdinand de Saussure*. Genève: Librairie Droz, 2010.

BROSSARD, M. Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit In: BROSSARD, M; FIJALKOW, J. *Apprendre à l'école: perspectives piagetiennes et vygotskiennes*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2002.

BULEA, E. *Linguagem e Efeitos Desenvolvimentais da Interpretação da Atividade*. Trad. Eulália Vera Lucia Fraga Leurquin, Lena Lúcia Espíndola Figueiredo, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

_____. *O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue. Hommage à François Rastier. *Texto !* [En ligne], Dialogues et débats. 2008. URL: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>.

_____. *La vie des signes en questions. Des textes aux langues et retour*. Conférence inaugurale du XXVe Congrès de l'Association Portugaise de Linguistique, Lisbonne, Portugal, 2009, octobre.

_____. "Representation" In: *Dictionnaire de psychologie* / publie sous la direction de Roland Doron et Françoise Parot. Paris: Presses universitaires de France, 2011, 3^a Ed., 2011.

CALDAS, G. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. *Educação e Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 jun. 2008.

CAMPOS ET ALLI, Atlas da Exclusão Social v.2 São Paulo:Cortez, 2004.

DEWEY, J. "Evolution and Ethics" Pages 34-54 in *The Early Works of John Dewey 1882 - 1898*, Vol. 5 (1895-1898) edited by Jo Ann Boydston. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press (1972). Originally published in *The Monist* VIII, (1898): 321-341. Disponível em: <http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1898d.html> Acesso em 24/04/2011.

DURKHEIM, E. *Representações Individuais e Representações Coletivas In: Filosofia e Sociologia*. São Paulo, Ed. Martin Claret, (1898) 2006.

FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987.

IBGE, *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> > Acesso em 24 abr. 2011.

MATURANA, H. R.;VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

PINHEIRO, Ângela. *Criança e Adolescente no Brasil: Porque o Abismo entre a Lei e a Realidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo Gomes. *Atlas da Exclusão Social*. São Paulo: Cortez, 2004, vol. 2.

RASTIER, F. De l'origine du langage à l'émergence du milieu humain. *Marges linguistiques, 11*, 2006.

RASTIER, F.. *Arts et sciences du texte*. Paris: P.U.F. 2001

UNICEF. *Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras*. Brasília: UNICEF, 2004.

VOLOSHINOV, V.N. (1981b). La structure de l'énoncé. In: T. Todorov (Ed.), *Mikhail Voloshinove le principe dialogique* (pp. 287-316). Paris: Seuil [Edition originale: 1930].

VOLOSHINOV (BAKHTIN). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Estética da Criação Verbal*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *O freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2007

VYGOTSKI, L.-S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. Ed., São Paulo: Martins Fontes

_____. *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales, 1985 (1934).

_____. La Methode instrumentale en Psychologie In BRONCKART, J-P, SCHNEUWLY, B. *Vygotski aujourd'hui*. Paris Delachaux et Niestlé, 1985b (1931).

FÁBIO DELANO VIDAL CARNEIRO

Doutorado em linguística. Advogado, professor de línguas, supervisor de ensino do Colégio 7 Setembro. Membro pesquisador do Grupo GEPLA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada)/PPGL-UFC.
E-mail: fdvc13@gmail.com

EULÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN

Doutorado em Linguística. Professora do PPGL/ UFC. Coordenadora do Grupo GEPLA.
E-mail: fragaleurquin@yahoo.com.br

Recebido em 28/10/2011
Aceito em 30/11/2011

CARNEIRO, Fábio Delano Vidal; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. As dimensões sociais do desenvolvimento humano e o agir pedagógico: linguagem e emancipação na escola. *Nonada* Letras em Revista. Porto Alegre, ano 14, n. 17, p. 115-136, 2011.