



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Hellen Melo Pereira

**O quadro teórico vigotskiano e a pesquisa em Linguística Aplicada:
remanescência/evanescência da Teoria Histórico-Cultural**

Florianópolis

2021

Hellen Melo Pereira

**O quadro teórico vigotskiano e a pesquisa em Linguística Aplicada:
remanescência/evanescência da Teoria Histórico-Cultural**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Linguística Aplicada, como requisito parcial para obtenção de título Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof^ª Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Dr^ª.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pereira, Hellen Melo

O QUADRO TEÓRICO VIGOTSKIANO E A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA : REMANESCÊNCIA/EVANESCÊNCIA DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL / Hellen Melo Pereira ; orientador, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, 2021.

233 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Teoria Histórico-Cultural. 3. Educação em Linguagem. 4. Vigotski. 5. Pensamento vigotskiano. I. Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Hellen Melo Pereira

**O quadro teórico vigotskiano e a pesquisa em Linguística Aplicada:
remanescência/evanescência da Teoria Histórico-Cultural**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profª. Dra. Zoia Preste

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Profª. Dra. Amanda Machado Chraim

Universidade Federal de Santa Catarina (NELA/UFSC)

Prof. Dr. Anderson Jair Goulart

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profª. Dra. Josa Coelho da Silva Irigoite

Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profª. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2021.

*Dedico esta tese aos meus pais e aos meus antepassados,
raízes e caule para o meu crescimento.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Ivanize e Raimundo (Pepe), que se emocionaram no dia da minha aprovação para o ingresso no Doutorado e que estavam igualmente emocionados na ocasião da defesa. Deram-me a liberdade de que eu precisava e contentam-se com os sucessos que nunca exigiram.

Agradeço a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, orientadora desta tese e da maior parte da minha vida profissional. Nunca será demais lhe agradecer, pois seu exemplo e seu incentivo inspiraram-me professora e seguirão formando-me ao longo da carreira docente. Obrigada pelo apoio, pela paciência e pela confiança.

Sou imensamente grata aos meus amigos e familiares que me acompanharam neste percurso, incentivando, acreditando e, principalmente, compreendendo minhas ausências e meus não. Não estive sozinha e não cheguei a este momento sozinha, mas sempre muito bem acompanhada por pessoas incríveis, afetos intensos, encontros inesquecíveis.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina, sede da minha caminhada formativa desde 2006. Ali tive muitas das mais significativas experiências da minha vida, como estudante, como professora, como pesquisadora.

Agradeço, finalmente, aos professores que compuseram a banca de defesa desta tese e que, com carinho e profissionalismo, empreenderam leitura atenta do texto, contribuindo enormemente para sua composição, professoras Zoia Prestes, Amanda Machado Chraim e Josa Coelho da Silva Irigoite e professor Anderson Jair Goulart.

RESUMO

Esta pesquisa tematiza o quadro teórico vigotskiano no Brasil hoje, com foco nas condições que envolvem a remanescência e/ou a evanescência desse quadro, em particular no campo da Linguística Aplicada. No tratamento de tal temática, ocupa-se dos principais conceitos da obra do autor bielorrusso, deslindando fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e suas bases metodológicas. O estudo ancora-se na Teoria Histórico-Cultural, a partir das obras de Lev S. Vigotski reunidas nos tomos de *Obras Escogidas*, entre outras traduções/compilações igualmente referendadas, e tem como objetivo descrever analiticamente como se delineia a remanescência do legado vigotskiano na Educação em Linguagem no âmbito da Linguística Aplicada atual, explicando por que essa remanescência delineia-se do modo descrito. Para tanto, a pesquisa compreende análise documental de um conjunto de teses de Doutorado publicadas no período de dez anos (2009 a 2018), na área de Linguística Aplicada, em que o ator bielorrusso é evocado como base teórica. Seu desenho metodológico é de fundamentação histórico-cultural, em que a descrição opera em favor da explicação, na análise das 26 teses que compõem o *corpus*. Com o fito de perscrutar o cenário do legado vigotskiano no campo em questão e explicar suas implicações, o estudo se articula em três movimentos principais de pesquisa: um de cunho teórico-metodológico, que corresponde à incursão nos fundamentos teórico-metodológicos vigotskianos; outro de natureza analítico-descritiva, em que são analisadas as teses do *corpus* quanto aos *objetos de estudo* que implicam evocação do aparato conceitual vigotskiano, quanto ao *corpo conceitual* evocado e quanto às *fontes bibliográficas* referenciadas; e um terceiro de ordem analítico-explicativa, que coteja os dois movimentos anteriores com foco na elaboração da tese de pesquisa. O estudo empreendido gerou indicativos que atestam que o quadro teórico vigotskiano se mantém entre as evocações teóricas de pesquisas em Linguística Aplicada hoje, mas em condição de presença parcializada. Afinal, o estudo conclui que a remanescência de Lev S. Vigotski no campo da Educação em Linguagem na última década delineia-se de modo tangencial, aplanado e fragmentar, como efeito de arrezamentos referencial-bibliográficos, tanto quanto das afluências produtivistas, discursivas e do relativismo cultural que se evidenciam pela adesão a pactos teóricos controversos. Instaure-se, portanto, um território fecundo para sua evanescência, a partir do que é possível problematizar a viabilidade de uma ascensão da teoria vigotskiana no âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada hoje.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Educação em Linguagem. Vigotski. Pensamento vigotskiano.

ABSTRACT

The theme of this research is the vygotskian theoretical framework actually in Brazil focusing in conditions that involves the framework's evanescence and/or remainder, in Applied Linguistic particularly. In thematic's treating it engages in the main concepts of Belarusian Author's work unraveling the grounds of historical-cultural theory and his methodological bases. The research holds on historical-cultural theory from Lev S Vygotsky' works attached in *Obras Escogidas* among others referenced translations/compilations equally and it has as aim to describe analytically how outlines the vygotskian legacy's remnant in Language Education in scope of actual Applied Linguistic, explaining why this remainder outlines in the way described. Therefor the research comprises a documental analyze of a set of doctoral theses published along ten years (2009-2018), in the Applied Linguistic area, in which Belarusian author is evocated as theoretical ground. Inside the analysis of these 26 theses that compose the corpus, his methodological draw is from the historical-cultural foundation in which the description operates in favor of the explanation. The target this inquire is the vygotskian legacy's scene in the present matter and explain his implications. So this study articulates in three main research moves: firstly, a theoretical-methodological feature that match to incursion in vygotskian theoretical-methodological foundations; secondly, from analytical-descriptive nature in which those thesis had been analyzed regarding to *objects of study* that imply a evocation of vygotskian conceptual device and to *conceptual frame* evocated and to *bibliographical sources* referenced; thirdly, from analytical-explanatory order that correlates these two previous moves focusing in elaboration of this thesis. This enterprise had generate evidences that attest the vygotskian theoretical framework holds among theoretical evocations of researches in Applied Linguistic today but in a condition of partial presence. Afterall the study concludes that remainder of Lev S. Vygotsky in Language Education within last decade outlines in a tangential, flattened and fragmented way as effect of bibliographical sources contentions, as well as from productivist, discursive affluences and from cultural relativism which become evidence from adherence to controversial theoretical agreements. Therefore settle down a fruitful field to her evanescence from what is possible to problematize the feasibility of the vygotskian theory's ascent within the scope of researches in Applied Linguistic today.

Key-words: Historical-cultural Theory. Language Education. Vygotsky. Vygotskian approach.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FUNDAMENTOS NA OBRA VIGOTSKIANA: ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO	19
1.1 TENSIONAMENTO ENTRE ‘NATUREZA’ E ‘CULTURA’	21
1.2 A FALA/LINGUAGEM NA ATIVIDADE MEDIADORA.....	30
1.2.1 A fala/linguagem na gênese das <i>funções psíquicas superiores</i>	31
1.2.2 <i>Pensamento e fala/linguagem</i> : implicações genéticas e dialéticas.....	34
1.2.3 Relações conceituais entre <i>linguagem, língua e fala</i> : escolhas de tradução e inquietudes... 42	
1.3 INSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO: FOCO NA EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM.....	47
2 CAMINHO METODOLÓGICO: PONTOS DE PARTIDA E TRAÇADOS DO PERCURSO	55
2.1 LINGUÍSTICA APLICADA: BREVE CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA ...	56
2.2 A FORMAÇÃO DO <i>CORPUS</i> : PRIMEIRA ETAPA DO MOVIMENTO DESCRITIVO ...	60
2.2.1 Conformação dos filtros de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	61
2.2.2 Refinamento para eliminação de repetições	69
2.2.3 Representação gráfica do processo de filtragens e apresentação de dados quantitativos ...	70
2.2.4 Da seleção de teses de Linguística Aplicada do âmbito da Língua Portuguesa.....	75
2.3 ESTUDO DO <i>CORPUS</i> : SEGUNDA ETAPA DO MOVIMENTO DESCRITIVO.....	76
2.4 ETAPAS DA EXPLICAÇÃO: DIRETRIZES PARA O PROCESSO ANALÍTICO.....	80
3 FOCOS DE SALIÊNCIA NA REMANESCÊNCIA DO QUADRO TEÓRICO VIGOTSKIANO: ANÁLISE DESCRITIVA DO <i>CORPUS</i>	88
3.1 QUANTO AOS <i>OBJETOS DE ESTUDO</i> : DELIMITAÇÕES TEMÁTICAS QUE EVOCAM O QUADRO TEÓRICO VIGOTSKIANO	89
3.1.1 A proeminência das tecnologias e a perspectiva descritiva de pesquisas com tal enfoque..	91
3.1.2 ‘Gêneros do discurso’ no desenho de <i>objetos de estudo</i>	102
3.1.3 <i>Objetos de estudo</i> diversos no âmbito da Educação em Linguagem: saliências indistintas	116
3.2 CONCEITOS EVOCADOS NAS TESES: ADEQUAÇÕES <i>VERSUS</i> TANGENCIAMENTOS	142
3.2.1 <i>Mediação</i> : indícios de senso comum e aplanamentos	143
3.2.2 <i>Zonas de desenvolvimento</i> : discussões pedagógicas centradas na aprendizagem e o esvaziamento da <i>instrução</i>	153
3.2.3 <i>Fala/linguagem</i> : da função psíquico-instrumental à ascensão do discurso.....	171
3.3 FONTES BIBLIOGRÁFICAS: ‘O’ VIGOTSKI QUE ‘FOI LIDO’	187
3.3.1 Obras de Lev S. Vigotski referenciadas nas teses em análise.....	188
3.3.2 Alianças com outras epistemologias	195
3.4 TESES DO GRUPO DE PESQUISA <i>CULTURA ESCRITA E ESCOLARIZAÇÃO</i> : MENÇÃO À ENDOGENIA ORIGINÁRIA DO OBJETO DA PRESENTE TESE.....	210

CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS FINAIS: ENFOQUE EXPLICATIVO PARA AS QUESTÕES CAPITAIS DE PESQUISA.....	219
REFERÊNCIAS	226
APÊNDICE – Teses que compõem o <i>corpus</i>.....	231

INTRODUÇÃO

Os desafios da Educação em Linguagem, no Brasil e no mundo, reverberam problemáticas presentes nos seus diversos campos de elaboração, seja nas formações inicial e continuada dos profissionais da área, seja em questões da ordem das condições concretas de existência dos espaços de educação formal. Compõe o complexo cenário a dinâmica de constante (re)elaboração dos variados quadros teórico-metodológicos que ancoram o trabalho de educadores e pesquisadores da área: correntes se sobrepõem, ideários diversos se integram, outros são suplantados.

Em se tratando do contexto brasileiro, é notório que as produções de ordem teórico-metodológica presentes na Linguística Aplicada – área científica na qual se insere o presente estudo –, especialmente no tocante à Educação em Linguagem, há muito integra referências à Teoria Histórico-Cultural, o que se indicia na concepção de *língua*¹ tomada como *interação social*, que se faz manifesta na literatura da área, estando incorporada ao campo por meio, também, de documentos político-institucionais nacionais. Evocações, destarte, do quadro vigotskiano figuram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), bem como em propostas curriculares estaduais, a exemplo da Proposta Curricular de Santa Catarina, em sua versão de 1999 e na atualização mais recente, de 2014 (SANTA CATARINA, 1999; 2014). Há sinalizações, ainda, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento no qual essa presença nos parece tão somente inferível. Trata-se, aqui, de uma menção à guisa de contextualização do tema, já que tais documentos não constituem foco de estudo nesta tese. Reportá-los concorre, pois, para argumentar em favor da relevância desse ideário no campo da Educação, o que nos parece inconteste e, como tal, passível de análise, o que já foi feito em décadas anteriores por estudiosos como Freitas (1998; 1999), Oliveira (1997) e Rego (1995).

Lev S. Vigotski² influenciou o curso da história da Psicologia a partir dos anos de 1920 e é apontado como responsável pelo nascimento da Psicologia soviética (NEWMAN; HOLZMAN, 2002), criando fundamentos que contribuíram para a Teoria da Atividade (com base em PRESTES, 2012) e consolidando a abordagem que ficou conhecida como Teoria Histórico-Cultural. De encontro à tradição de uma Psicologia centrada no comportamento

¹ Ao longo deste estudo, usaremos itálico para marcação de tomadas metalinguísticas conceituais; já conceitos secundários ao eixo da pesquisa serão marcados entre aspas simples.

² Lembrando que, devido à origem no alfabeto cirílico, o nome do autor conta, no Brasil e em outros países, com diversificadas formas de grafia, registramos que ao longo desta tese o antropônimo sofrerá alterações de acordo com o modo como consta das obras referenciadas; quando fazemos menção direta ao autor, sem referência a obra, adotamos a grafia com ‘i’, e o mesmo vale para quando a grafia compuser adjetivos: ‘vigotskiana/o’.

humano, pautada na descrição de traços de conduta associados a resultados de estímulos, e, por outro lado, em oposição a uma Psicologia de base idealista, a proposição de estudos vigotskiana vislumbrava na gênese do *desenvolvimento humano*, nos fatores que distinguem o homem de outros animais, portanto no tensionamento dialético entre os processos de hominização e de humanização, a explicação para o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*³ (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Esse movimento explicativo tomou o *trabalho* como *atividade humana vital* da qual deriva a organização das relações entre seres humanos e natureza e, com isso, direcionou-se ao estudo das consequências psicológicas de tal *atividade*⁴.

O empenho centrava-se, é preciso pontuar, na proposta de uma (nova) Psicologia que estivesse alinhada a um novo tipo de sociedade – que se valesse, então, de uma metodologia marxista. Mais explicitamente, conforme Duarte (2008), Lev S. Vigotski, juntamente com Alexander Luria e Alexei Leontiev e suas contribuições, desempenhou papel central no delineamento do que seria uma *Psicologia científica marxista*. À época, suas pesquisas, assim como as de Jean Piaget, figuravam no debate intelectual acerca da relação entre *pensamento e linguagem* no desenvolvimento infantil. A difusão de sua obra, porém, foi suprimida pelo regime stalinista e, então, tanto na União Soviética como no resto do mundo, seus escritos estiveram silenciados. Somente a partir das publicações de *Thought and Language*, tradução norte-americana de 1962, e principalmente *Mind in Society*, edição de 1978 organizada por Scribner, Cole, Steiner e Souberman nos EUA, os escritos vigotskianos – ainda que sob evidente corruptela de seu conteúdo (DUARTE, 2001; PRESTES, 2012) – começaram a se tornar alvo de efetivo interesse para psicólogos, educadores e linguistas no ocidente (OLIVEIRA, 1997; NEWMAN; HOLZMAN, 2002). Trata-se de um percurso que está, destarte, relacionado a alterações sociopolíticas e institucionais no contexto das ciências humanas.

As amplas mudanças no mundo [na segunda metade do século XX] criaram as condições para uma audiência mais receptiva, entre os estudiosos ocidentais, à perspectiva materialista e sociocultural sobre o desenvolvimento humano em geral e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem em particular. Despertou grande interesse o caráter prático das intuições e experimentações de Vygotsky acerca da instrução e da pedagogia na escola

³ Este conceito será discutido no corpo teórico da tese. Optamos por manter *funções psíquicas superiores* e não *psiquismo*, como sugere Martins (2015), entendendo que o conceito de *função*, nesta abordagem, não pode ser tomado sob uma perspectiva sistêmica imanentista. Voltaremos a essa questão no mencionado aporte teórico.

⁴ Estamos cientes da controvérsia acerca de como o conceito de *atividade* está mais efetiva ou menos efetivamente presente na obra deste autor, mas alinhamo-nos aos teóricos que compreendem a inarredável presença desse conceito na filiação marxista do estudioso bielorrusso (com base em DUARTE, 2001; PRESTES, 2012).

fundamental e para os indivíduos com atraso e/ou incapacidade de desenvolvimento. (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 18).

No Brasil, o ideário vigotskiano ganhou visibilidade no final dos anos setenta do século passado, especialmente por meio de controversas traduções das edições norte-americanas para as duas mencionadas obras do autor soviético: *A formação social da mente* (pela editora paulistana Martins Fontes, em 1984) e *Pensamento e linguagem* (pela mesma editora, em 1987). Sua abordagem para os fenômenos do *desenvolvimento humano*, sempre a partir de uma relação dialética entre os processos da ordem da natureza e da cultura, abarcando as dimensões social e histórica, ganhou projeção no âmbito das ciências da Educação e na Psicologia.

Em se tratando da Educação em Linguagem, é possível afirmar que, no Brasil, tornou-se amplamente difundida a Teoria Histórico-Cultural e, portanto, um enfoque na *linguagem*, com priorização da *fala*⁵ – tanto no tocante às relações interpessoais como no que tange à organização do *pensamento*, dada a condição de *instrumento psicológico de mediação simbólica* –, o que reputamos passível de aproximação da concepção de *língua* como *interação social* – quando tomada pela via das ‘relações de convivência humana’ –, cara à Linguística Aplicada no Brasil. O quadro vigotskiano ganhou, então, espaço relevante, sobretudo durante a década de 1980, passando a ancorar boa parte dos estudos no campo da Educação e, adicionalmente, da Educação em Linguagem.

Reconhecida tal projeção, importa o destaque para o dado de que, no âmbito da Linguística Aplicada (LA), apesar da chamada ‘virada discursiva’ que, no terceiro milênio, passou a se marcar paulatinamente mais forte no cenário de pesquisas da área (com base em LYOTARD, 2009 [1979]; FARACO, 2009), parece ter havido uma permanência relevante do ideário vigotskiano na ancoragem de tais pesquisas, o que nos é apontado por estudos como o de Menezes, Silva e Gomes (2009): traçando um percurso da LA, desde suas origens até o cenário atual, e perscrutando suas fundamentações teóricas mais relevantes, esses pesquisadores identificam a presença da obra vigotskiana como base recorrente nos estudos da área. Cumpre registrar que nossa atenção aos dados do referido estudo não descarta de suas limitações metodológicas, que o levam à análise de um *corpus* não tão expressivo, e que tal indicativo, ainda assim e justamente por isso, nos instigou à realização de novo levantamento, com o que pudéssemos avaliar com maior consistência o que entendíamos ser, sim, indício de uma significativa remanescência do ideário vigotskiano no campo da Linguística Aplicada hoje

⁵ Importa a menção, aqui, de que não foi efetivamente a *fala* que se projetou nesse campo, à época, mas a *linguagem*. Trataremos dessas diferenciações no aporte teórico desta tese, à frente.

– ainda que sob a inferência de delinear-se um progressivo movimento de evanescência desse mesmo ideário no campo em questão.

A pesquisa que ora apresentamos dedica-se à elaboração de compreensões centradas especificamente no fenômeno de remanescência/evanescência do ideário vigotskiano no campo da Linguística Aplicada no Brasil, dado que prospecções iniciais – do que o estudo de Menezes, Silva e Gomes (2009) é ilustrativo – apontavam para presença significativa de evocações à obra de Lev S. Vigotski em teses publicadas nos últimos tempos. Essa presença mostrava-se, mesmo preliminarmente, marcada por rarefeitos aprofundamentos, por evocações conceituais aplanadas, conformação que então nominamos ‘evanescência’.

Este estudo tematiza, portanto, o ideário vigotskiano no Brasil, com foco dirigido às condições que envolvem uma inferida remanescência – em possível movimento de evanescência – desse ideário, em particular no campo da Linguística Aplicada⁶, na atualidade. No tratamento de tal temática, a pesquisa se ocupa dos principais conceitos da obra do autor bielorrusso, deslindando fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e suas bases metodológicas, a fim de, a partir de uma descrição analítica do cenário bibliográfico em que a remanescência do legado vigotskiano se afigure de fato relevante, lançar análise explicativa das relações entre esses fundamentos e a remanescência – e/ou evanescência – em si mesma(s).

A produção intelectual de Lev S. Vigotski não se insere no Ocidente de forma homogênea, e essa inserção não se dá por meio de traduções integrais de suas obras, mas a partir de publicações cujos processos de edição estiveram marcados por questões sociopolíticas e institucionais de diversas naturezas, notadamente as que levam a um apagamento da raiz marxista da psicologia vigotskiana (DUARTE, 2001; PRESTES, 2012). Inferimos, portanto, que é na decorrência dos aspectos da difusão da obra vigotskiana que se desenrolam as produções brasileiras que inserem a Teoria Histórico-Cultural no âmbito da Educação em Linguagem, o que possivelmente imprima especificidades ao modo como sua presença é hoje registrada no meio acadêmico-científico.

Assim, neste estudo dedicamo-nos a perscrutar tais questões e suas possíveis implicações na composição do atual cenário do legado vigotskiano no Brasil, a fim de responder à seguinte questão geral de pesquisa: **Em se tratando do que entendemos ser uma substantiva presença da concepção de *língua* como *interação social* no campo da Educação em Linguagem no Brasil – incluindo-se, nesse mesmo entendimento, ancoragem também**

⁶ Nesse enfoque, consideramos estudos desse campo que evocam o autor como base teórica em pesquisas da Linguística Aplicada que têm como objeto ou eixo de inscrição o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, o que mencionaremos à frente.

em fundamentos da Teoria Histórico-Cultural⁷ –, a presença de Lev S. Vigotski hoje⁸ mantém-se como base relevante⁹ para estudos desse campo, nos limites da Linguística Aplicada? Em se mantendo/em não se mantendo relevante, por que isso se dá?

Em favor dessa questão, são articulados três movimentos principais de pesquisa, um de cunho teórico-metodológico, outro de natureza analítico-descritiva e um terceiro de ordem analítico-explicativa, que delineiam o desdobramento da questão principal em questões-suporte. O **enfoque teórico-metodológico** é um movimento voltado à compreensão dos fundamentos da teoria vigotskiana e corresponde ao aporte teórico desta tese, já que são esses fundamentos que orientam a pesquisa, até mesmo no que tange a sua metodologia. Aqui, tomando como base traduções referendadas da obra de Lev S. Vigotski para o português ou o espanhol¹⁰ e centrando-nos na Educação em Linguagem, questionamos: **a)** Quais são e como se delineiam os conceitos tidos como fundantes da Teoria Histórico-Cultural?; e **b)** Como se delineiam os fundamentos metodológicos dessa mesma Teoria?

O **enfoque analítico-descritivo**, tomado como primeiro movimento na análise dos dados documentais, busca identificar e mapear a remanescência do quadro vigotskiano no cenário dos estudos da área de Linguística Aplicada – como os voltados à Educação em Linguagem – e sua relevância nessa mesma área. Partindo, portanto, dos indicativos de que essa escola teórica permanece sendo evocada em volume expressivo de pesquisas nos últimos anos¹¹, tomamos como *corpus* conjunto de teses produzidas nos últimos dez anos em busca de saber ‘que Vigotski’ emerge nessa prospectada remanescência, do que derivam estas questões-suporte: **a) Em se tratando de objetos de estudo** que implicam evocação do aparato conceitual vigotskiano: (i) Que objetos são esses?, e (ii) Sob que perspectiva analítica são tomados (descrever/explicar/interpretar)?; **b) Em se tratando do corpo conceitual** evocado: (i) Que

⁷ Por *Teoria Histórico-Cultural*, para as finalidades deste estudo, entendemos o legado de Lev S. Vigotski e de seus seguidores que se mantêm sob uma base marxista.

⁸ Tomamos por ‘hoje’ o período dos últimos dez anos, delimitando, assim, o foco de um levantamento qualitativo realizado no Banco de Teses da Capes.

⁹ Por “fundamento relevante”, entendemos a presença estrita do ideário vigotskiano evocado como aparato conceitual para as bases teórica e/ou epistemológica de estudos da área de Linguística Aplicada. Assim, importa-nos identificar a incidência de tal ideário em estudos científicos da área quando posto não de forma meramente ilustrativa, mas como aparato conceitual basilar.

¹⁰ Para as finalidades deste estudo, compreendemos por ‘traduções referendadas’ aquelas hoje homologadas por estudiosos nacionais desse campo, a exemplo de Newton Duarte, Lígia Martins e Zoia Prestes. Incluem-se nesse conjunto os tomos das *Obras Escogidas*, na tradução madrilena, os quais serão a base principal de estudos para esta tese (VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras Escogidas*. Madrid: Antônio Machado, 2012 [193_]. Tomos I a V.), assim como a edição argentina *Pensamiento y habla*, da editora Colihue Clásica (VIGOTSKI, 2012 [1934]). Temos ciência de que a adjetivação ‘referendada’ é inquietadora em si mesma, mas arriscamo-nos nela assumindo o tanto da subjetividade de nossas vivências com o autor bielorrusso e seus comentadores que há no qualificativo que ela contém.

¹¹ Para o que nos serviram tanto Menezes, Silva e Gomes (2009) quanto levantamento próprio preliminar.

conceitos aparecem?, (ii) Como são apresentados tais conceitos? e (iii) Em havendo integração com conceitos de outras epistemologias/teorias, de que integração se trata?; c) **Em se tratando das fontes bibliográficas:** Que títulos do autor são referenciados? Em que edições/traduições?

Como terceiro e conclusivo movimento de pesquisa, temos o **enfoque analítico-explicativo** do fenômeno até então estudado. Com ele, questionamos: **a)** Que relações é possível estabelecer entre o conteúdo do enfoque analítico-descritivo e o conteúdo do enfoque teórico-metodológico deste estudo?; **b)** É possível estabelecer relação de ordem causal/consecutiva entre a resposta dada para (a), imediatamente anterior, e a eventual remanescência desse autor na Educação em Linguagem no âmbito da Linguística Aplicada hoje? Em o sendo, como essa relação se delinea?

Convergindo para esse conjunto de questões, o objetivo geral deste estudo é descrever analiticamente como se delinea, na tríade *objetos de estudo/conceitos teóricos/fundamentos epistemológicos*, a prospectada remanescência – com inferida progressiva evanescência – do legado vigotskiano na Educação em Linguagem no âmbito da Linguística Aplicada atual, explicando por que essa remanescência, em se confirmando, delinea-se do modo descrito.

Norteando cada uma das ações de pesquisa, estão os seguinte objetivos específicos: a) descrever, no âmbito da LA, que *objetos de estudo* implicam evocação do aparato conceitual vigotskiano; b) reconhecer a(s) perspectiva(s) sob a(s) qual(is) tais objetos são tomados; c) descrever o *corpo conceitual* evocado, a maneira como se opera com tais conceitos e as possíveis articulações com conceitos de outras epistemologias/teorias; d) identificar as *fontes bibliográficas* de tais estudos: títulos citados, edições e traduções adotadas; e) inter-relacionar¹² conceitos teóricos fundantes da Teoria Histórico-Cultural e seus fundamentos metodológicos, tais quais se delineiam, tendo como crivo traduções referendadas das obras de Lev S. Vigotski para o português e para o espanhol; f) cotejar, de um lado, o conteúdo dos itens de (a) a (d) anteriores e, de outro, o conteúdo de (e) imediatamente anterior; g) estabelecer possíveis relações causais entre o conteúdo de (f) imediatamente anterior e a prospectada remanescência do quadro teórico desse autor no campo aqui especificado.

Tais objetivos, ressoando as questões antes apresentadas, registram o percurso traçado para o encaminhamento dado às inquietações que nos moveram ao estudo e cujas bases justificam esta tese. Na perspectiva que concebe a Linguística Aplicada como campo comprometido com a compreensão de problemas linguísticos socialmente relevantes e,

¹² A opção por *inter-relacionar* e não apenas por *relacionar* decorre de o enfoque não serem relações pontuais ou assistemáticas, mas imbricações de cada conceito com os fundamentos metodológicos – metodologia, aqui, entendida como metodologia da ciência psicológica.

portanto, tomada em uma dimensão política e ideologicamente engajada, a Teoria Histórico-Cultural tem se mostrado, para nós, a fundamentação mais alinhada com uma perspectiva emancipadora de educação e detentora de um potencial ímpar para a ação no campo da Educação em Linguagem. Tomar tal abordagem como fundamentação implica, no entanto, dedicarmo-nos a uma compreensão o mais ampla possível acerca das bases teórico-epistemológicas de tal quadro teórico. Assim, verticalizar estudo da obra vigotskiana, tomando-a na tradução, do russo para o espanhol, principalmente nas *Obras Escogidas*¹³, ou em traduções do russo para o português em que a ética se coloque como condição (com base em PRESTES, 2012), constitui exercício profícuo e instigante, com desdobramentos que nos incitaram a uma compreensão também mais aprofundada acerca do cenário em que estudos vigotskianos, ou de fundamentação vigotskiana, se estabelecem atualmente no Brasil.

Impeliu-nos a isso a inferência de que, apesar de amplamente replicada no campo da Linguística Aplicada, a Teoria Histórico-Cultural tem sido tomada a partir de alicerces que tendem ao que temos reconhecido como um possível aplanamento teórico. Entendemos, com base especialmente em Duarte (2001) e Prestes (2012), que a maneira como o legado vigotskiano foi incorporado ao contexto das pesquisas em Educação no Brasil está fortemente marcada pelo percurso de introdução das obras do autor no Ocidente, em suas edições/traduções e interpretações.

Considerando nosso propósito de aprofundamento no estudo das obras de Lev S. Vigotski, a fim de compreender mais solidamente seu potencial de contribuição para a Educação em Linguagem e a amplitude de sua inserção no âmbito da Linguística Aplicada no Brasil, este estudo justifica-se pela relevância de tal compreensão para as pesquisas acadêmicas que se empreendem nesse campo e para o conseqüente desenvolvimento de novos conhecimentos que possam aportar iniciativas que emergem, por exemplo, nas frentes da formação inicial e continuada de professores. Outrossim, presumimos singular um estudo de natureza como a desta tese, dado serem relativamente recentes – pouco mais de uma década¹⁴ – as traduções das obras de Lev S. Vigotski que tomaremos por base, no que concerne ao manejo de tais edições no Brasil. Reconhecendo, ainda assim, que haja estudos acadêmicos de natureza aproximada, isentamo-nos de apresentar aqui um estado da arte porque tais estudos constituem nosso objeto de pesquisa, como já esclarecemos – mais especificamente, o *corpus* a que dedicamos o enfoque analítico-descritivo da pesquisa. Justificamos, enfim, a relevância

¹³ Referimo-nos à tradução madrilena: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras Escogidas*. Madrid: Antônio Machado, 2012-2014 [193_]. Tomos I a VI.

¹⁴ Menções às *Obras Escogidas* parecem surgir mais efetivamente após o ano 2000 no cenário brasileiro.

acadêmica deste estudo no tocante a seu desenho: retomar pesquisas feitas na LA que evoquem o autor bielorrusso, fazendo-o pelo crivo teórico de publicações que se distinguem dos equívocos das traduções brasileiras de maior circulação acadêmica. Isso nos parece ganhar especial relevância nestes tempos atuais em que os estudos da cognição tangentes ao processo que historia o movimento entre o ‘não saber’ e o ‘saber’ tendem a estar sob escrutínio, ora pelo relativismo absoluto, ora pelo negacionismo científico.

Quanto ao percurso metodológico, a pesquisa conta com a análise descritiva de um conjunto de teses publicadas na última década na área de Linguística Aplicada, integrada à análise explicativa que, no cotejo dos dados dessa descrição com o aparato teórico-metodológico fundante da Teoria Histórico-Cultural, delineia compreensões acerca das razões pelas quais o legado vigotskiano remanesce/evanesce da maneira descrita. O foco, portanto, foi descrever analiticamente como se delineia essa prospectada remanescência/evanescência do ideário vigotskiano na Educação em Linguagem, no âmbito da Linguística Aplicada atual, explicando por que isso dá-se do modo descrito. Para tanto, a pesquisa compreende análise documental – conjunto de teses que compõem o *corpus* – e um desenho metodológico, que se quer de fundamentação histórico-cultural, em que a descrição opera em favor da explicação – nunca com o fito da mera constatação, mas da compreensão dos processos de mudança que incidem na gênese do fenômeno. O estudo ancora-se na Teoria Histórico-Cultural, para o que são norte as obras de Lev S. Vigotski reunidas nos tomos de *Obras Escogidas*, entre outras traduções/compilações igualmente referendadas.

1 FUNDAMENTOS NA OBRA VIGOTSKIANA: ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

O quadro teórico vigotskiano assenta-se sobre a base materialista histórico-dialética, do que decorre que seus fundamentos compreendam atenção ao tensionamento entre ‘natureza’ e ‘cultura’ no estudo do *desenvolvimento humano*. Ao tratar desse tensionamento, para o autor bielorrusso importa atenção aos planos genéticos, dado que “[...] la peculiaridade fundamental del desarrollo [...] radica en el entrelazamiento de los procesos [...] cultural y [...] biológico.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 41). As linhas biológica e histórica de desenvolvimento, paralelas e independentes na *filogênese*, compõem o desenvolvimento psíquico, tensionando-se dialeticamente na formação biológico-social da conduta essencialmente humana, processo em que o desenvolvimento orgânico passa a ocorrer na atividade culturalmente mediada, tornando-se um processo biológico por ela condicionado.

Sob essa perspectiva, instaura-se a compreensão de que “La cultura de la humanidad se fue creando, estructurando, bajo la condición de una determinada estabilidad y constância del tipo biológico humano [...]” e, ainda, que “La utilización de las herramientas y los aparatos presupone, en calidad de premissa indispensable, la existência de los órganos y funciones específicos del ser humano.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 41). Trata-se, portanto, do movimento de funções psíquicas sendo modificadas, tendo suas estruturas reelaboradas pela cultura, o que implica historiação de formas especiais de conduta, cuja compreensão requer da pesquisa neste campo considerar que “Las funciones rudimentarias, al igual que los órganos, son documentos del desarrollo, testigos vivos de épocas remotas, pruebas evidentes sobre su origen, importantísimos síntomas históricos.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 65), constatação que motiva a pesquisa genética das *funções psíquicas superiores*.

Nesse percurso histórico do desenvolvimento humano, marcado pela atividade culturalmente mediada, a *fala*¹⁵ *linguagem* desempenha papel fundante, tendo presente que

[...] el desarrollo psíquico del ser humano tuvo lugar en la filogénesis y prosigue en la ontogénesis no sólo en el sentido del perfeccionamiento y complicación del más grandioso cuadro de señales, es decir, de la estructura y las funciones del aparato nervioso, sino también en el sentido de elaborar y adquirir el correspondiente grandioso sistema de señales del lenguaje – que es la llave de este cuadro. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 87).

¹⁵ Com base em Prestes (2012), compreendemos tratar-se de *fala* – e não de *língua* ou *linguagem* – no quadro teórico vigotskiano, no entanto reconhecemos nossa dificuldade para assumir apenas *fala* ao longo deste aporte teórico, o que seguramente exige de nós tempo maior de aprofundamento nas especificidades de tradução das obras, sobretudo a partir da tradução argentina para ‘Pensamento e fala’. Coloca-nos isso como desafio de futuro. De todo modo, manteremos a dualidade de menção ao longo desta tese.

Compreendida, pois, a *fala/linguagem* como *instrumento psicológico de mediação simbólica*, intrinsecamente implicado nos propósitos vigotskianos de estudar o processo de transição da “[...] influencia social, exterior al individuo, a la influencia social interior del individuo [...]” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 87), sublinha-se a vida social como princípio regulador da conduta, como processo a partir do qual o homem desenvolveu sistemas psíquicos complexos – externamente modificados, mas interna e ativamente transformados. Exatamente sob escopo dessa vida social, o homem elabora o sistema de significação, os signos, como estímulos artificiais capazes de formar novas conexões cerebrais.

Assim concebido o papel do signo, o quadro teórico vigotskiano – ocupado em compreender a história do desenvolvimento humano – dedica-se às relações entre *fala/linguagem* e *pensamento*, emergindo que “[...] el pensamiento no coincide directamente con la expresión verbal. A diferencia del habla, el pensamiento no está compuesto por palabras aisladas. [...] El pensamiento siempre es algo íntegro, de mayor extensión y volumen que una palabra aislada.” (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 506).

A complexidade dessas relações entre *pensamento* e *fala/linguagem* é constitutiva do desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, dado que a interação social por meio da *fala/linguagem* incide nas formas de pensar dos sujeitos e, por implicação, nas suas representações de mundo, daí por que aos percursos educacionais interessam substantivamente os conceitos mencionados neste preâmbulo. Afinal, para o autor bielorrusso, as propriedades especificamente humanas da consciência na infância têm como fonte os processos de aprendizagem que a criança vivencia.

[...] el desarrollo a partir de la instrucción es un hecho fundamental. Por lo tanto, el aspecto central para toda la psicología de la instrucción es la posibilidad de elevarse, gracias a la colaboración, a un nivel intelectual más alto, la posibilidad del niño de pasar de lo que sabe a lo que no sabe por medio de la imitación. En esto reside toda la importancia de la instrucción para el desarrollo, y en esto consiste, en realidad, el concepto de zona de desarrollo próximo. (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 357).

Isso posto, tomamos o movimento registrado no presente preâmbulo como eixo deste capítulo, de modo que assumimos uma fundamentação teórica que tensiona *natureza* e *cultura*, compreendendo que o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* (doravante também FPS) implica a interação social por meio da *fala/linguagem*, o que incide nas representações pelas quais os sujeitos pensam a realidade natural e social, movimento em que se historicam os

processos de *instrução*¹⁶, que instauram percursos formativos com o fito do desenvolvimento da conduta. Nas seções que seguem, trataremos de cada um dos desdobramentos conceituais aqui apresentados.

1.1 TENSIONAMENTO ENTRE ‘NATUREZA’ E ‘CULTURA’

Durante a década de 1930, os estudos vigotskianos desvelavam as limitações metodológicas da Psicologia, sobretudo a Psicologia Infantil, indicando que as concepções acerca do desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* o estavam tomando “[...] unilateralmente como processos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 12). No apontamento de tais limitações, o estudioso negava métodos pelos quais se analisavam fenômenos complexos, formas de conduta e funções psíquicas a partir precipuamente dos processos naturais de que são compostos. Para ele, tanto o *behaviorismo* norte-americano (a nomeada ‘velha psicologia’) quanto a reflexologia russa (a então ‘nova psicologia’), distantes do pensamento científico dialético, mostravam-se incapazes de explicar as diferenças entre os processos orgânicos e os processos culturais, do que resultou que houvesse ora uma redução de funções superiores a funções elementares, ora uma subestimação das peculiaridades do desenvolvimento cultural e histórico.

Faltava, portanto, uma investigação científica que, em reconhecendo tais diferenças, pudesse analisá-las dialeticamente até explicar como estão relacionados os processos naturais e aqueles culturais, o que é da ordem do orgânico e o que é da ordem do social na formação das FPS. Esse movimento analítico dialético é aquilo a que se propõem o estudioso e seu grupo, no intuito de explicar, finalmente, a história do desenvolvimento cultural da conduta humana sob uma visão monista, e não dualista: “[...] la tarea fundamental de la psicología dialéctica consiste precisamente en descubrir la conexión significativa entre las partes y el todo, en saber considerar el proceso psíquico en conexión orgánica en el marco de un proceso integral más complejo.” (VYGOTSKI, 2013 [1930], p. 103).

¹⁶ Temos ciência de que o termo *instrução* tende a causar desconforto em estudos da área no Brasil, o que inferimos decorrer de possíveis alusões à chamada ‘escola tradicional’. De todo modo, registramos a ressalva de que, em nossa ancoragem teórico-epistemológica, afastamo-nos de compreender esse termo sob acepções mecanicistas da ordem da ‘transferência’ ou da ‘reprodução de conhecimentos’. Mantemos, pois, o termo por entendermos que optar por *ensino* implicaria descurar da *aprendizagem*, assim como optar por *aprendizagem* implicaria descurar de ensino; mantemos, portanto, *instrução* tomando-a como tensionamento entre ensinar e aprender. Quanto à *educação* – um termo potencialmente alternativo à *instrução* –, concebemo-lo como demasiado amplo para se circunscrever à escolaridade.

Os estudos da chamada ‘psicologia tradicional’ (ou empírica) estavam, à época, centrados em buscar nos fenômenos psíquicos elementares, portanto nas vivências da primeira infância, os processos primários de formação da psique: *funções psíquicas superiores*, portanto complexas, resultariam da evolução fisiológica e da combinação de processos embrionários. Tratava-se, para Vygotski (2012 [1931]), de análise simplista – e, por isso mesmo, incompleta – cuja abordagem, limitando-se aos processos de maturação das funções psíquicas mais básicas do bebê, acabava por dar relevo aos aspectos naturais, primitivos e biológicos, tão salientes na fase infantil.

El afán de conocer las leyes fundamentales del desarrollo a base de relaciones simplísimas y la comparación entre el desarrollo psíquico del niño con el embriológico demuestran con plena evidencia que la psicología tradicional analiza el desarrollo de la conducta por analogía con el desarrollo embrional del cuerpo, es decir, como un proceso totalmente natural, biológico. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 17).

O autor admite a importância do desenvolvimento de funções elementares da primeira infância no desenrolar dos processos psíquicos mais complexos e destaca ser impossível estudar o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* sem conhecer a fundo suas raízes biológicas e seus movimentos elementares – a própria linguagem humana, segundo ele, há de ter perscrutadas suas bases genéticas na fala dos bebês –, mas aponta incorreções que decorrem da tendência de manter as investigações circunscritas a esse espectro.

No es sorprendente por ello que por ejemplo para la mayoría de los investigadores la historia de la evolución del lenguaje infantil finalice, en la edad temprana, cuando en realidad lo único que culmina entonces es el proceso de establecimiento de los hábitos articulatorios, el proceso de dominio del aspecto externo, natural, del lenguaje, cuando en realidad el niño ha dado tan sólo los primeros pasos en el camino del desarrollo del lenguaje como forma superior y compleja de la conducta. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 17).

Tais incorreções, para o autor, têm na base o intento de localizar nos dados da evolução biológica a formação de estruturas psíquicas complexas como um processo paulatino de maturação cerebral que marcaria a infância, tanto quanto a evolução do homem primitivo ao homem contemporâneo. Abordagens assim alicerçadas, a nosso ver, permeiam boa parte das linhas de estudos que historicamente desenharam o campo da Linguística, marcando-se hoje

fortemente presentes nas teorias voltadas à aquisição e ao processamento da linguagem cujos pressupostos são, com base em Ponzio (2012), mecanicistas e axialmente biologicistas¹⁷.

Mesmo a reflexologia, corrente de ‘psicologia objetiva’ reiteradamente confrontada pelo autor, por alicerçar-se sobre bases metodológicas análogas à ‘velha psicologia’, não poderia oferecer um traçado coerente acerca da gênese das *funções psíquicas superiores*, uma vez que ignorava suas diferenças em relação às *funções psíquicas inferiores* – sua análise limitava-se à classificação entre as reações inatas e aquelas adquiridas: “La reflexología cierra los ojos ante la peculiaridad cualitativa de las formas superiores del comportamiento” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 15).

Ambas as tendências – da ‘psicologia objetiva’ ou da ‘subjetiva’ – mostravam-se desde então, sob essa nova ótica, insuficientes e inadequadas para o estudo da natureza psicológica das FPS, portanto uma e outra tratavam – e, sob outros contornos, ainda o fazem hoje – de tecer uma Psicologia de processos elementares do desenvolvimento humano. As teses vigotskianas estavam, por sua vez, voltadas à edificação das bases de um conhecimento científico que, a partir dos conceitos de *funções psíquicas superiores*, *desenvolvimento cultural da conduta e domínio dos processos do comportamento humano*, pudesse escrever a história do desenvolvimento cultural e do pensamento (no que se incluem a *fala*, a escrita, o desenho) e a teoria sobre o desenvolvimento das FPS (como a *memória lógica* e a *atenção voluntária*) (VYGOTSKI, 2012 [1931]) a partir de uma investigação não dualista e, principalmente, pautada na historicidade do percurso de desenvolvimento humano.

Na superação da visão, essencialmente darwiniana, que relaciona de forma direta e indistinta o comportamento à experiência hereditária – para o materialismo mecanicista, restrita à aquisição física –, a teoria vigotskiana amplia o conceito de ‘hereditariedade’ para a compreensão das experiências social e histórica. Se o comportamento de outros animais é tomado como o resultado de fatores hereditários somados às experiências adquiridas no meio, o comportamento humano conta também com o peso da ‘experiência histórica’, a experiência que marca todo o percurso das gerações anteriores: “Toda nuestra vida, el trabajo, el comportamiento, se basan en la amplíssima utilización de la experiencia de las geraciones anteriores, es decir, de una experiencia que no se transmite de padres para hijos a través del nacimiento.” (VYGOTSKI, 2013 [1925], p. 45). Trata-se, então, de uma experiência cuja aquisição não se dá de forma passiva, mas advém do conjunto de ações humanas de

¹⁷ Este assunto será retomado em seção voltada aos fundamentos teóricos vigotskianos acerca da *fala/linguagem*, quando buscaremos confrontar, ainda que com brevidade, o pensamento dialético histórico-cultural a correntes, pregressas e atuais, não dialéticas.

transformação da natureza e de si – na acepção marxista, a *atividade humana vital*, elemento distintivo do ser humano, a maneira como ele reproduz a própria vida (DUARTE, 2013) –, que necessariamente extrapolam as condições fisiológicas e mesmo a luta pela garantia de sobrevivência. A essa *experiência histórica*, soma-se a *experiência social*, formada pelas diversas conexões que se estabelecem entre as pessoas e suas vivências, portanto o componente social da formação do comportamento humano (VYGOTSKI, 2013 [1925], p. 45), aquilo que nos distingue e que nos caracteriza como seres biossociais.

As formas superiores de adaptação humana à natureza revelam, afinal, “[...] la utilidad biológica de la psique”, cuja estrutura e função “[...] son formas [não meramente hereditárias] más rápidas y flexibles de adaptación y tienen su origen en el proceso de la experiencia particular del individuo” (VYGOTSKI, 2013 [1924], p. 31). Vida social e interação humana são, portanto, um princípio regulador da conduta, que atua não como mera ação do meio sobre a psique, mas como produto e resultado da *atividade humana*, que gera e incide sobre estruturas fisiológicas: “En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejíssimos de relación psicológica, sin los cuales serían imposibles la actividad laboral y toda la vida social” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 85). Fisiologia e comportamento são postos, então, em inescapável dialética: natureza biológica e história cultural humanas estão absolutamente intrincadas porque constituem o específico da espécie humana; a complexificação da biologia humana, dada pela atividade mediada na vivência social, corresponde à especificidade sem a qual é impossível compreender o desenvolvimento da conduta humana.

Dos estudos vigotskianos, à luz de uma avaliação do estado da arte de então, emerge que se manter a divisão entre uma Psicologia dita ‘fisiológica’, associada às ciências naturais, e uma ‘Psicologia do espírito’, própria das ciências humanas e despojada de vínculos causais ou materialistas, implicava – e ainda o faz hoje sob outros contornos¹⁸ – estudar a psique ao largo de uma compreensão propriamente histórica dos fenômenos humanos (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Na proposição vigotskiana, a análise do desenvolvimento cultural, bem como do desenvolvimento biológico da conduta humana, precisa ser feita sob a égide da história, do que emerge o estudo que encontra em um dado momento, no plano da *filogênese*, a origem do

¹⁸ Compreendemos que a forte presença, hoje, da Neurociência Cognitiva reacende, sob outros contornos, o biologicismo na Psicologia, assim como compreendemos que o caráter subjetivista da ‘condição pós-moderna’ retroalimenta as abordagens psicanalíticas, o que representa questões intrinsecamente afetas à Linguística/Linguística Aplicada, nosso campo de inscrição.

desenvolvimento psíquico do ser humano, que vai se historiando até tensionar-se no plano da *ontogênese*.

Ao propor esse traçado histórico da ordem da vida humana, na concepção dos planos genéticos, Lev S. Vigotski o fez opondo-se inclusive de correntes de estudos, coetâneas suas, que pretenderam superar o biologicismo ora examinando as funções psicológicas culturais sob uma ótica do indivíduo – a Psicanálise, a seu ver –, ora compreendendo o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* no âmbito de parâmetros idealmente psicológicos e metafísicos – a ‘psicologia compreensiva’. Para ele, a corrente psicanalítica segue, tanto quanto outras, “[...] fatalmente condicionada por el enfoque naturalista del problema del desarrollo psicológico cultural” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 26), já que seus esforços na compreensão do desenvolvimento das FPS estão centrados no estudo do instinto sexual, da atração erótica, da ascensão e da sublimação do sexo, que formariam a base daquilo que é da ordem da cultura:

[...] el psicoanálisis pretende explicar lo psíquico desde lo psíquico, para lo cual introduce el concepto de lo inconsciente, restableciendo así la continuidad de la vida psíquica y evitando de esse modo la necesidad de recurrir a los conceptos fisiológicos. Pese a ello, el psicoanálisis no logra superar el burdo biologismo en psicología. Para el psicoanálisis lo primario es la atracción orgánica, el sexo – el substrato biológico de todas las transformaciones ulteriores. Lo cultural en la psicología del ser humano es para el psicoanálisis algo derivado, un fenómeno secundario; es siempre el producto y jamás lo originario. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 25).

Determinantes históricas e determinantes biológicas dos fenômenos culturais presentes em abordagens tais – tanto nos contornos que caracterizavam o início do século passado, quanto naqueles redesenhados contemporaneamente –, indiferenciam-se, quando não se negam, no que reside seu principal equívoco. A crítica é extensível à então ‘psicologia compreensiva’, que, mesmo introduzindo uma perspectiva histórica em sua abordagem, fazia-o sob uma lógica formal abstrata, quase metafísica. Quer à época, quer em suas versões atuais ressignificadas/renomeadas, tais abordagens, ao não estabelecerem especificidades entre o natural e o cultural no desenvolvimento psíquico humano, não complexificam suas relações e circunscrevem a compreensão do desenvolvimento psíquico à análise do indivíduo ideal; estabelecem-se, assim, como teorias ‘associais’ e ‘a-históricas’, segundo o autor, que em uma de suas críticas afirma:

[...] el instinto sexual y la formación de conceptos [...] se estudian desde su faceta psicológica como procesos de un mismo orden; la diferenciación de tipos de adolescentes en las distintas épocas históricas, clases sociales, nacionalidades y la diferencia de tipos de adolescentes de distinto sexo y edad,

es decir, las determinantes históricas y biológicas del desarrollo psíquico forman una línea única. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 27).

Para o autor, no desenvolvimento psíquico do adolescente, enquanto o instinto sexual concerne à ordem dos fenômenos biológicos, outra série de processos da formação pertencem à categoria dos fenômenos da ordem da cultura; ambos devem ser considerados em sua diferença e dialeticamente observados em suas intersecções no curso da história – entendendo-se o desenvolvimento histórico como desenvolvimento da sociedade humana. O caminho inaugurado pela teoria vigotskiana do desenvolvimento das FPS é, então, aclarar e demarcar tanto a distinção quanto a convergência entre ‘natureza’ e ‘cultura’, por meio da compreensão dos domínios da *filogênese* e da *ontogênese*, na ponderação de que há, por um lado, um processo biológico evolutivo que se presentifica na história do desenvolvimento da conduta humana, e tal processo situa-se no âmbito da evolução das espécies animais, no processo de hominização, portanto na *filogênese*; e há, por outro lado, “[...] un proceso de desarrollo histórico gracias al cual el hombre primitivo se convierte en un ser culturizado” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 29), situado na *ontogênese*, e só aqui ‘natureza’ e ‘cultura’ passam a constituir linhas irmãs – ainda que nunca isomórficas – no desenvolvimento humano.

Assim, aquilo que no âmbito filogenético constitui fator distintivo – ‘biologia’ e ‘cultura’ ocupam linhas independentes e caracterizam uma cisão –, no plano ontogenético deve ser analisado no tocante a sua inter-relação: ‘natureza’ e ‘cultura’ formam faces interdependentes no prisma do desenvolvimento ontogenético das FPS e pode-se conceber, só então, que pertencem a um mesmo processo. No seio dessa distinção primordial entre o desenvolvimento histórico da humanidade e a evolução biológica das espécies animais, concebida à luz dos planos genéticos, a teoria vigotskiana apresenta a relação dialética entre ‘natureza’ e ‘cultura’, afirmando que

[...] la misma diferencia que hay entre el desarrollo histórico de la humanidad y la evolución biológica de las especies animales debe diferenciarse entre sí los tipos cultural y biológico del desarrollo de la conducta, ya que tanto uno como el outro forman procesos más generales de la historia y de la evolución. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 31).

A visão que assim toma os fatores biológicos no desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* fundamenta a teoria vigotskiana em seu caráter materialista histórico-dialético: a materialidade do desenvolvimento, no que tange à fisiologia, tensiona-se com a atividade mediadora, por meio do surgimento histórico das necessidades humanas, em uma relação

essencialmente dialética. Logo, em se tratando da *ontogênese*, a proposição de uma ‘psicologia dialética’

[...] parte ante todo de la unidad de los procesos psíquicos y fisiológicos. Para la psicología dialéctica la psique no es, como expresara Spinoza, algo que yace más allá de la naturaleza [...], sino una parte de la propia naturaleza, ligada directamente a las funciones de la materia altamente organizada de nuestro cerebro. Al igual que el resto de la naturaleza, no ha sido creada, sino que ha surgido en un proceso de desarrollo. [...] (VYGOTSKI, 2013 [1930], p. 99).

Essa perspectiva monista, portanto, compreende que a psique surge em dado ponto de desenvolvimento fisiológico, como uma expressão subjetiva dos processos cerebrais, “[...] como uma faceta especial, uma característica qualitativa especial de las funciones superiores del cerebro” (VYGOTSKI, 2013 [1930], p. 100), parte integrante de um processo global, a ser assim analisada. Análise que não deverá, entretanto, confundir ou misturar aquilo que é da ordem do psíquico com o que é da ordem da fisiologia: trata-se de uma “[...] fórmula dialética de unidad, pero no de identidad, entre los procesos psíquicos e fisiológicos” (VYGOTSKI, 2013 [1930], p. 101) e pode, por isso, ser reconhecida como estudo ‘psicofisiológico’.

Essa perspectiva, então, avança por meio da compreensão de que a evolução a que corresponde, em linha de continuidade, o desenvolvimento dos animais até chegar aos seres humanos – o percurso marcado pela introdução do uso de ferramentas – não é o mesmo processo responsável pela evolução do homem primitivo ao homem contemporâneo. Este último movimento compreende uma etapa mais complexa, a do desenvolvimento histórico da conduta humana, “[...] comienza allí donde termina la evolución biológica: la línea del desarrollo histórico o cultural de la conducta, línea que corresponde a todo el camino histórico de la humanidad, desde el hombre primitivo, semiselvaje, hasta la cultura contemporánea.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 31). Corrobora tal compreensão o dado de que, enquanto o desenvolvimento evolutivo filogenético marca-se por fortes alterações adaptativas no desenvolvimento do corpo, a etapa seguinte, do desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, se dá pela evolução do uso das ferramentas – um processo de adaptação ativa, como já registrado –, e não por alterações propriamente orgânicas ou modificações significativas na estrutura constitutiva do corpo humano.

Acerca do processo ativo de transformação humana da natureza, que coincide com o processo de apropriação da natureza por meio da produção e do uso de ferramentas e que incide sobre o desenvolvimento das FPS, a teoria vigotskiana tem, como já mencionado, suas bases fundadas na teoria marxista da *atividade humana vital*, a concepção do *trabalho* como passo

distintivo e fundante do ser humano, atividade mediadora que, sediada na vida social, faculta a humanização, no âmbito da *ontogênese*. O autor bielorrusso identificou, afinal, no método marxista o princípio dialético para a análise da psique, por meio do estudo da gênese das funções psíquicas; a ação transformadora do homem sobre a natureza, e sobre si mesmo, tinha sua genealogia explicada a partir da concepção marxista da história humana, história inaugurada pela atividade vital consciente, pelo emprego de instrumentos na satisfação das necessidades humanas. Duarte (2013, p. 25-26), ao tratar da dinâmica fundamental do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, frisa:

O ser humano não se distingue dos animais simplesmente pelo fato de ter que realizar uma atividade que assegure sua sobrevivência. O que é próprio ao ser humano é a maneira como ele reproduz a vida. [...] ao produzir os meios para satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva.

Situando nos planos genéticos os caminhos do desenvolvimento histórico do homem, a teoria vigotskiana estabelece os limites da evolução biológica a partir da qual se depreende haver, além dos processos distintivos entre as espécies, o processo ontogenético especificamente humano de apropriação da natureza por meio do uso de instrumentos e signos. Ressalta, assim, que a adaptação ativa dos seres humanos à natureza não pode ser explicada pelas conexões condicionadas por estímulos naturais, tampouco por fatores ambientais autônomos. A natureza condiciona o comportamento dos animais, que se desenvolve a partir de respostas aos sinais naturais, mas, em se tratando dos seres humanos, é a natureza social que o modela, por meio de um processo ativo de criação de sinais (signos), estímulos condicionados artificiais: “En el hombre, cuya adaptación al medio se modifica por completo, destaca en primer lugar el desarrollo de sus órganos artificiales – las herramientas – y no el cambio de sus propios órganos ni la estructura de su cuerpo” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 31), ainda que esses últimos venham a sofrer, posteriormente, modificações adaptativas. Desse modo, há que se considerar que esse desenvolvimento que transformou definitivamente a relação do homem com a natureza vincula-se, além disso, às transformações no comportamento humano, ou, conforme Vygotski (2012 [1931], p. 84-85), [...] *la transformación activa de la naturaleza del hombre* [...] constituye la base de toda la historia humana y presupone también un imprescindible cambio activo de la conducta del hombre [...], a tal ponto que “A cada etapa determinada en el dominio de las furzas de la naturaleza corresponde siempre una determinada

etapa en el dominio de la conducta, en la supeditación de los procesos psíquicos al poder del hombre” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 85).

O *trabalho*, então, é o traço distintivo humano na *filogênese* e, também, a fonte de processos psicológicos que se complexificam paulatinamente na *ontogênese*; compõe, assim, a base do desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*. Esse desenvolvimento está, a sua vez, regulado pelo uso de signos, estímulos criados artificialmente para possibilitar a atividade laboral e a vida social em si e que são responsáveis pela criação de novas conexões cerebrais. A conduta humana se distingue pela criação e pelo uso de signos, e esses estímulos artificiais vão se especializar para cumprir, na *ontogênese*, o papel primordial da comunicação social. Segundo Vygotski (2012 [1931], p. 86),

A un nuevo tipo de conducta debe corresponder forzosamente un nuevo principio regulador de la misma, y lo encontramos en la determinación social del comportamiento que se realiza con ayuda de los signos. Entre todos los sistemas de relación social el más importante es el lenguaje.

A vida social funda, afinal, a necessidade da comunicação, para o que o homem desenvolve a *fala/linguagem* como atividade vital, como *trabalho*. De acordo com o autor, o sistema de signos que estrutura as funções do aparato cerebral tem na *fala/linguagem* a chave de sua complexificação, o que proporciona ao homem “[...] el nuevo principio del dominio de la conducta desde fuera, un plan de desarrollo psíquico nuevo respecto al mundo animal: la evolución de los signos, de los medios de la conducta y la supeditación del comportamiento al poder del hombre con ellos relacionada” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 87). Em considerando a existência de um aparato neural destinado à elaboração de conexões simbólicas e a existência de uma chave para acionar este aparato, em princípio “El aparato y su llave están en poder de distintas manos. Un hombre influye en otro a través del lenguaje” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 87). Sob essa compreensão, a vida social historiada por meio da *fala/linguagem* orienta o sistema humano de regulação da conduta – tanto externa como internamente. E aqui não se trata, por tudo o que se expôs, de considerar a *fala/linguagem* como ‘estímulo’ de um indivíduo sobre o outro, tal qual o são estímulos externos quaisquer, mas sim como base do processo de transformação ativa do homem sobre a natureza, social e física.

A *fala/linguagem* é, por assim dizer, *atividade humana* situada no cerne da dialética ‘natureza’ e ‘cultura’, uma vez que se realiza pela e para a história social, por meio de transformações da e para a biologia. Vale evocar Ponzio (2013) em sua abordagem contemporânea da dialética da produção linguística:

A história da qual a linguagem faz parte é a história do engenho humano. A linguagem é a “manifestação de atitudes específicas da espécie humana”, não pelo fato de ser a “consequência de características biológicas”, mas pelo fato de que se realiza na dialética entre biológico e histórico-cultural, porque é esta a dialética que constitui o específico da espécie humana.” (PONZIO, 2013, p. 195-196).

As especificidades do papel da *fala/linguagem* no desenvolvimento da conduta serão mais detidamente abordadas na seção subsequente deste capítulo, quando melhor elucidaremos sua função no plano da *ontogênese* humana. Como se pôde ver até este ponto, a proposição vigotskiana, forjada no seio do materialismo histórico, de um tensionamento dialético entre ‘natureza’ e ‘cultura’, entre biologia e história humana, dissecas as relações que marcam os processos evolutivos e culturais que compõem a gênese das *funções psíquicas superiores*. A oposição a vertentes de base biologicista, idealista ou mecanicista, portanto, funda-se na busca pela solução de problemáticas a que tais linhas não atendem, devido aos limites explicativos próprios de dinâmicas dualistas, e justifica-se com a apresentação de evidências objetivas para a compreensão da psique. O estudo da gênese do comportamento humano prescinde de dualismos e aponta a *atividade vital humana* como chave para a compreensão da história psicofisiológica do homem, da *fala/linguagem* e do *desenvolvimento*.

1.2 A FALA/LINGUAGEM NA ATIVIDADE MEDIADORA

No intuito de fundar a ciência do comportamento humano, a teoria psicológica vigotskiana trata de marcar reiteradamente a distinção deste ser, o homem biossocial, em relação aos animais e aos mamíferos superiores, deslindando, para isso, a gênese da psique humana em sua estrutura e função, constituída a partir do movimento adaptativo do homem à natureza. As necessidades geradas pela vida social fundam processos dinâmicos de adaptação, de complexificação das atividades vitais e de criação de novas necessidades. Tais processos compõem, na pesquisa dialética vigotskiana, base para a análise explicativa da função simbólica da *fala/linguagem*, ao mesmo tempo em que são eles mesmos explicados a partir de compreensões geradas acerca da gênese da *linguagem*. Há que se destacar, então, que os estudos desenvolvidos pelo autor em torno da *fala/linguagem* como fenômeno simbólico abrigam-se sob os propósitos de compreender os processos psíquicos que estão na gênese do desenvolvimento humano, mais detidamente os processos de apropriação da cultura que compõem o percurso de humanização.

Ao tratarmos, portanto, da teoria vigotskiana sobre a *fala/linguagem*, tomamos como fio condutor o dado de que sua motivação para tal estudo está axialmente ligada à compreensão de que os sujeitos se humanizam por meio da apropriação de elementos da cultura, apropriação que se realiza pela via intersíquica e, portanto, necessariamente por meio da *fala/linguagem*. Assim, considerando que a função *fala/linguagem* carrega a chave para a compreensão da psique humana, abrigamos nesta seção, inicialmente, atenção para o olhar que situa o advento da *fala/linguagem* na gênese das *funções psíquicas superiores*; sequencialmente, o passo vigotskiano na análise das relações entre *pensamento* e *fala/linguagem*, passando pelo estudo acerca da *fala egocêntrica*; e, finalmente, definições acerca do que seja *língua/linguagem* e *fala* na obra vigotskiana, fazendo-o na atenção a especificidades da ciência linguística, nosso campo de inscrição.

1.2.1 A *fala/linguagem* na gênese das *funções psíquicas superiores*

Como pontuamos anteriormente, o estudo vigotskiano da constituição da psique humana ancora-se na distinção do homem como ser biossocial, como ser que desenvolve necessidades de ordem social que lhe são peculiares, situando nesse processo de desenvolvimento a gênese e a função da *fala/linguagem*, que, então, passa a ser concebida como *instrumento* (VYGOTSKI, 2013 [1930]).

Ao destacar que a psique confere extraordinária complexidade ao comportamento do homem e que, assim, “[...] se convierte en un preciosísimo dispositivo biológico, que no tiene igual en el mundo orgánico y al cual debe el hombre su dominio sobre la naturaleza” (VYGOTSKI, 2013 [1924], p. 31), o autor alia-se à concepção marxista de *trabalho*, a ‘experiência duplicada’ por meio da qual “[...] el hombre adapta activamente el medio a sí mismo” (VYGOTSKI, 2013 [1924], p. 46), para tratar das formas superiores de adaptação próprias ao percurso da humanização. A psique é, então, o que possibilita ao homem tal movimento adaptativo, e seu estudo se faz, na ciência psicológica vigotskiana, pela análise dialética das funções rudimentares: a gênese das *funções psíquicas superiores* situa-se no movimento histórico que caracteriza a passagem de formas elementares de conduta a formas mais complexas – porque ativas e autogeridas – de conduta. Assim:

La línea que separa ambas formas es la relación entre el E [estímulo] y la R [respuesta]. Para una de las formas el rasgo esencial, sería la completa – en principio – determinación de la conducta por la estimulación. Para la otra el rasgo, igualmente esencial, sería la autoestimulación, la creación y el empleo

de estímulos-medios artificiales y la determinación de la propia conducta con su ayuda. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 82).

A criação de meios auxiliares, ou estímulos artificiais, para o domínio do ambiente e para o atendimento de necessidades caracteriza o comportamento essencialmente humano, a conduta psíquica superior; conceber isso sob perspectiva dialética significa considerar que “[...] la existencia simultánea de los estímulos *dados* y los *creados* es el rasgo distintivo de la psicología humana.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 82). Com isso, a pesquisa vigotskiana percorre, a um só tempo, os eixos psicológico e fisiológico do desenvolvimento a fim de identificar, por meio de ambos, a gênese e a função dos chamados *estímulos-meios*, até defini-los como sistema de signos: “[...] todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena – es un signo [...]” e portanto “[...] la conducta humana se distingue precisamente por el hecho de que es el hombre quien crea los estímulos artificiales de señales del lenguaje.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 83-84).

Essa compreensão dialética da formação da conduta humana constitui-se no seio da concepção marxista, segundo a qual o homem, ao modificar a natureza, ao criar meios de transformação do ambiente, modifica simultaneamente a sua própria natureza. Vygotski (VYGOTSKI, 2012 [1931]) afirma que o sistema de ‘sinalização’ que medeia a relação dos organismos com o meio é a premissa biológica para o desenvolvimento da atividade de ‘significação’, e concebe, assim, o ‘princípio da significação’, segundo o qual “[...] el hombre quien forma desde afuera conexiones en el cerebro, lo dirige y través de él, gobierna su propio cuerpo.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 85). Os signos são, segundo tal princípio, estímulos artificiais criados pelo homem para incidir sobre sua própria conduta, modificando estruturas cerebrais e tornando possível a vida social. A interação social se põe como necessidade, e a criação de uma nova necessidade então emerge: a comunicação por meio da *fala/linguagem*.

A atividade vital humana, sendo originalmente uma atividade imediatamente coletiva, exige a atividade de comunicação, que se foi objetivando, ao longo da história primitiva, em signos e em sistemas de signos, isto é, a linguagem. Esses sistemas de signos transformam-se em sistemas internos, orientadores da atividade de pensamento, num processo infinito de interiorização e exteriorização. (DUARTE, 2013, p. 34).

O *trabalho*, portanto, como *atividade humana vital*, constitui a natureza social do desenvolvimento psíquico, o qual se dá pela formação de comportamentos complexos culturalmente apropriados e simbolicamente mediados. Vygotski (2013 [1930]) estabelece uma

analogia entre o desenvolvimento humano do uso de ferramentas e técnicas e o surgimento de ‘dispositivos artificiais’ – propriedades psicofisiológicas externamente criadas, forjadas a partir da cultura – voltados à criação de processos psíquicos superiores para, então, nomear esses últimos de *instrumentos psicológicos*. Por serem criações artificiais, tais instrumentos “[...] estructuralmente son dispositivos sociales y no orgánicos o individuales; están dirigidos al dominio de los procesos ajenos, lo mismo que la técnica lo está al dominio de los procesos de la naturaleza.” (VYGOTSKI, 2013 [1930], p. 65). A *fala/linguagem*, como instrumento dessa ordem, promove tal domínio, facultando a modificação de estruturas psíquicas, gerando novos rearranjos interfuncionais, e o faz como sistema de signos que é, de onde vem a concepção de *instrumento psicológico de mediação simbólica*. E, aqui, o termo *mediação* não se refere a mero elo entre o ato instrumental e o sistema de signos, mas ao ato de interposição ativa, intencionalmente transformadora, que esse instrumento psicológico – simbólico – realiza, modificando, a um só tempo, o substrato biológico humano (natureza) e a existência social (cultura).

Convém destacar, diante da tese vigotskiana acerca dos instrumentos, que, ao aproximar instrumentos transformadores da conduta humana e instrumentos ou técnicas de transformação da natureza, utilizando inclusive a analogia da máquina – cujo funcionamento pode ser decomposto em sistemas naturais rudimentares –, tal teoria não se constitui sob uma ótica mecanicista de desenvolvimento segundo a qual o conjunto de estruturas biológicas ativa-se por meio da exposição à cultura, que atuaria como gatilho. Como pontua Ponzio (2013) ao contrapor “materialismo mecanicista” e “materialismo dialético”, marcando crítica tanto à tendência *behaviorista* do *input* quanto ao inatismo chomskyano, a causalidade filogenética da *fala/linguagem* situa-se na sua relação com o *trabalho* material: “A interdependência do desenvolvimento da linguagem e do desenvolvimento das técnicas de subsistência implica que se assuma, como causas internas da linguagem humana, a dialética entre necessidades socialmente condicionadas e a satisfação das necessidades mediadas pelo trabalho [...]” (PONZIO, 2013, p. 195).

Os fundamentos teóricos vigotskianos estão, sabidamente, ancorados nesse pensamento dialético, do que decorre a compreensão de que há um movimento contínuo que conduz a criação e o uso de instrumentos, para atender a necessidades, como um processo de estímulo autogerado, capaz de criar e recriar funções psíquicas:

La inclusión del instrumento en el proceso de comportamiento provoca en primer lugar la actividad de toda una serie de funciones nuevas, relacionadas con la utilización del mencionado instrumento y de su manejo. [...] Los

procesos psíquicos globalmente considerados (en la medida en que constituyen una compleja unidad estructural y funcional) están orientados a la resolución de una tarea – que viene planteada por el objeto – de acuerdo con la evolución del proceso, que viene dictada por el instrumento. Ha nacido una nueva estructura: el acto-instrumental. (VYGOTSKI, 2013 [1930], p. 67).

Tendo como foco a gênese desse ato instrumental, os caminhos tomados pela pesquisa vigotskiana conduzem, assim, ao dimensionamento das relações inter e intrapsíquicas que, viabilizadas pela linguagem, estão implicadas no desenvolvimento psíquico, o que suscita apropriação da cultura. O homem se humaniza por meio de um processo de apropriação de conhecimentos que se dá na dinâmica de tornar intrapsíquico o que é intersíquico, dinâmica mediada pelo emprego do *signo*, esse instrumento da *atividade humana* que “[...] reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de como la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplia infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 95). Em última instância, o processo de significação, “orientado hacia dentro”, ao incidir sobre a estrutura psíquica, possibilita a apropriação cultural e, tendo presente que a humanização desencadeia-se por esse processo no qual a significação incide sobre a estrutura psíquica e a apropriação da palavra modifica o *pensamento* – a *fala/linguagem* organizando o *pensamento* –, é preciso compreender como se constitui a relação entre *pensamento* e *fala/linguagem* em sua gênese. A psicologia vigotskiana empreende, então, estudos nessa direção, a fim de explicar as raízes genéticas do *pensamento* e da *fala/linguagem*.

1.2.2 *Pensamento e fala/linguagem: implicações genéticas e dialéticas*

O método vigotskiano de análise das *funções psíquicas superiores* erige-se sob a perspectiva de uma psicologia genética, o que implica análise de ordem dinâmico-causal, de modo que os propósitos de explicar o funcionamento da *fala/linguagem* e a natureza do *pensamento* não poderiam recair na análise de cada objeto de estudo em particular, mas sim na reconstituição genética de cada um dos fenômenos em foco e na relação dinâmica entre eles. Vygotski (2012 [1931], p. 101) pontua, acerca dessa abordagem metodológica: “[...] la tarea que se plantea un análisis así se reduce a presentar experimentalmente toda forma superior de conducta no como un objeto, sino como un proceso, y a estudiarlo en movimiento, para no ir del objeto a sus partes, sino del proceso a sus momentos aislados”. De acordo com tal proposta, então, para compreender a estrutura e a função da *fala/linguagem* e do *pensamento* no processo

de humanização, o caminho se faz pela análise de suas raízes genéticas com o fito de conhecer sua constituição no âmbito da *filogênese* e da *ontogênese*, deslindando a relação entre ambos.

O autor faz emergir um problema pungente da Psicologia em suas diversas vertentes – a relação entre *pensamento* e *palavra* implicada no fenômeno do *pensamento linguístico* – apontando para a falha de estudos que, até então, trataram as funções psíquicas de modo isolado, ora desprezando suas conexões no âmbito da consciência, ora tomando-as como conexões invariáveis, como constantes unificadas, do que resultou “[...] el punto crucial, e de la relación del pensamiento con la palabra, escapo permanentemente a la atención de los investigadores, y que el centro de gravedad de todo el problema se deslizó hacia otros puntos, confundiendo con otras cuestiones.” (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 10). A decomposição da unidade psíquica *pensamento linguístico* nos elementos que a constituem, *pensamento* e *palavra*, e o estudo de suas propriedades isoladas levava pesquisadores a explicarem possíveis relações entre ambos como se explicaria a composição de uma molécula como a da água por meio da análise das propriedades de cada um de seus componentes químicos em separado (VIGOTSKI, 2012 [1934]). Um tratamento dessa ordem desprezaria relações de interdependência funcionais e estruturais em cujo movimento se encontra, segundo a tese vigotskiana, a chave para a compreensão do fenômeno em foco.

O estudo dessa unidade psíquica não poderia, evidentemente, desprezar suas diferenças internas – suas pesquisas demonstrariam que *pensamento* e *fala/linguagem* têm raízes distintas e desenvolvimentos independentes. A dialética vigotskiana, porém, estabelece a busca por uma unidade que, na atividade do *pensamento linguístico*, conservasse propriedades inerentes a cada uma das funções, e a encontra na *significação*: “[...] el significado de una palabra [...] es un acto de pensamiento en el sentido propio del término. Al mismo tiempo, el significado es una parte inseparable de la palabra como tal, y pertenece tanto al dominio del habla como al dominio del pensamiento.” (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 18). Estabelecida a unidade do *pensamento linguístico*, a pesquisa, então, segue na direção de explicar o desenvolvimento, a estrutura e a função dessa unidade para, assim, compreender a natureza do *pensamento verbal* e, mais refinadamente, sua relação com a comunicação. Partindo da evidência de que a função primordial da *fala/linguagem* é a comunicação social, mas que nela está implicada, também, a função intelectual (sem o que seria apenas emissão sonora), o autor buscou identificar o elo entre tais funções, aquilo que as faz coincidir na *fala/linguagem*, e afirmou, para tanto, que a *significação* torna a *palavra* um ato comunicativo e, ao mesmo tempo, o *pensamento* um ato verbal.

Seria esse, portanto, um dos mais importantes apontamentos da teoria científica da psicologia materialista dialética, cujas bases foram engendradas pela pesquisa genética, atenta tanto à constituição filogenética quanto ao contexto do desenvolvimento infantil. Na análise que faz das pesquisas empíricas realizadas à época, sobretudo aquelas dirigidas aos antropoides, Vigotski (2012 [1934]) tece conclusões de partida que foram orientadoras no percurso de sua teoria, entre as quais estão: no âmbito da *filogênese*, *pensamento* e *fala/linguagem* provêm de raízes distintas; o desenvolvimento de ambos se dá de forma independente, nesse plano genético; e, finalmente, evidencia-se uma fase pré-linguística no desenvolvimento da inteligência e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da *linguagem*. No que tange à *ontogênese*, porém, “[...] la relación entre ambas líneas de desarrollo – la del pensamiento y la del habla – es mucho más vaga y confusa [...] (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 144)”, mas se podem confirmar no desenvolvimento da criança as raízes pré-intelectuais da linguagem – o balbucio, por exemplo, é o grande indicativo para a constatação –, do que se infere que, mesmo aqui, o desenvolvimento da *linguagem* não coincide exatamente, na raiz, com o desenvolvimento do *pensamento*. Há, contudo, um momento no desenvolvimento infantil em que se depreende a intersecção entre ambas as funções, e essa é a principal descoberta nesse percurso da pesquisa vigotskiana:

[...] en determinado momento, a edad temprana (aproximadamente a los dos años), las líneas de desarrollo del pensamiento y el habla, que hasta el momento avanzaban separadamente, se cruzan, coinciden y dan comienzo a una forma completamente nueva de comportamiento, solo característica del hombre. (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 146).

O autor se refere, então, ao momento em que a *fala/linguagem* se realiza de forma intelectual, e o *pensamento*, de forma verbal: corresponde à fase em que a criança descobre a função simbólica da linguagem, quando passa a usar a língua com valor objetivo, no processo de referenciação; eis a significação, o ponto de intersecção entre *pensamento* e *fala/linguagem*. Identificar que haja um ponto, um determinado momento em que *fala/linguagem* e *pensamento* se cruzam no desenvolvimento da criança, convergindo entre si, abre, então, o caminho para compreensões mais aprofundadas acerca dessa complexa relação, no que se interpõe o problema da *fala/linguagem interna*, ou a questão sobre como a *fala/linguagem externa* se transforma em *fala/linguagem interna* durante o desenvolvimento infantil. A perspectiva histórica oferece, uma vez mais, chaves para rever a discussão e propor respostas.

O estudo de Vigotski (2012 [1934]) sobre a relação *pensamento* e *fala/linguagem* representa um dos mais proeminentes eixos de sua produção científica, dada sua importância

na constituição de teorias psicológicas e linguísticas e a consequente projeção conquistada pela obra¹⁹. A compreensão dessas duas funções em relação, com a apreensão das unidades que as compõem, é mobilizada pelo método dinâmico-causal e, por implicação, pelo movimento dialético próprio do materialismo histórico, a partir dos quais são analisadas as estruturas fundantes da *fala/linguagem* e do *pensamento* – perspectiva genética –, com um olhar para a relação que constitui eixo histórico do sistema de conduta humano.

Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio, sino que constituye su fundamento. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 67-68).

Com tal perspectiva vigora a negação de qualquer análise que se pautar por dados manifestos pelo aspecto exterior dos objetos, como o fariam a fenomenologia ou análises puramente descritivas. O estudo genético, enfim, ao invés de partir dos indícios que as manifestações externas do fenômeno apresentam, direciona-se à base dinâmico-causal do objeto, que tantas vezes em nada coincide com sua aparência (VYGOTSKI, 2012 [1931]), e talvez um dos principais argumentos vigotskianos em defesa desse método esteja, justamente, em sua elaboração teórica acerca da *fala/linguagem*. O autor parte de estudos de Psicologia e de Linguística então existentes e, inflingindo-lhes a guinada genética, desvela em críticas as limitações de análises como a de Jean Piaget, por exemplo, em sua teoria sobre a *linguagem egocêntrica*: seria ela exemplo típico de um fenômeno que, estudado a partir de sua manifestação externa, teve sua estrutura compreendida (ou confundida) na aproximação com seu aspecto aparente.

As observações críticas que o autor bielorrusso teceu aos estudos piagetianos acerca do desenvolvimento da *linguagem* na infância ganharam atenção no campo da Psicologia, da Linguística e da Educação, e até hoje repercutem a partir, sobretudo, de “El problema del lenguaje e del pensamiento del niño en la teoría de Piaget”, tantas vezes lido com excedido destaque ao que seria uma ‘contenda’ entre os pesquisadores. Nesse e em outros escritos, a crítica vigotskiana, em verdade, mostra-se mais como uma ação de composição argumentativa: acende pontos outrora pacificados, marca inquietações, aponta questões deixadas em aberto

¹⁹ Intitulada originalmente *Michlenie e retch*, e datada de 1934, a obra hoje editada em diversos idiomas no mundo todo, ao que tudo indica, teve sua primeira tradução publicada em 1962, no Estados Unidos, segundo Prestes (2012); no Brasil, como já pontuado, ficou conhecida a edição *Pensamento e linguagem* traduzida em 1989 pela editora Martins Fontes a partir da versão norte-americana de Hanfmann e Vakar.

para, em seguida, apresentar suas proposições, novas conclusões acerca de velhos problemas – sempre erigidas sobre estudos que diferem, sobretudo metodologicamente, dos demais. E, como metodólogo, confrontando as demais estratégias de investigação com a visão histórico-dialética, Vygotski (2012 [1931]) propõe nova abordagem para explicar o processo que caracteriza a passagem da *fala/linguagem externa* à *fala/linguagem interna*, identificando-o no fenômeno da chamada *fala egocêntrica*, que já fora objeto de pesquisa para o psicólogo suíço.

Corroborando pontos fundamentais da pesquisa piagetiana, o autor bielorrusso segue na elaboração teórico-metodológica acerca da relação entre *pensamento* e *fala/linguagem* a partir de uma revisão dos estudos da *fala egocêntrica*. Estava claro, então, que *pensamento* e *fala/linguagem* tinham, filogeneticamente, raízes diferentes e que se desenvolviam, em algumas etapas, de modo independente – a existência da fase pré-linguística, em que o *pensamento* independe da *fala/linguagem*, e da fase pré-intelectual, em que a *fala/linguagem* se manifesta desvinculada do *pensamento*. Era preciso, enfim, explicar a transição dessa etapa à etapa seguinte, o *pensamento verbal*, considerando se tratar de um processo de apropriação cultural, um movimento cujo sentido é a internalização – movimento direcionado para dentro, do sentido intersíquico para o intrapsíquico. Surge daí a contestação de que houvesse, na fase da *fala egocêntrica*, um processo paulatino de apagamento da linguagem interna – da fala para o sussurro, do sussurro para o desaparecimento total da fala.

El habla egocéntrica es habla interna por su función, es habla para sí, se halla en camino hacia el interior, es un habla ya parcialmente incomprendible para los que rodean a la persona, es un habla ya profunda e íntimamente surgida durante la actividad del niño, mientras que fisiológicamente todavía es, al mismo tiempo, un habla externa que no manifiesta la menor tendencia a convertirse en susurro o en cualquier otro tipo de habla semisilenciosa. (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 152).

Vygotski (2012 [1934]) redimensiona o entendimento da função da *fala/linguagem egocêntrica* ao lançar, sobre as etapas do estudo piagetiano, a perspectiva materialista-histórica e a consequente concepção de *fala/lingua* como *instrumento*. O autor consegue identificar no comportamento da *fala egocêntrica* – que sofre redução ou apagamento a cada vez que se suprime a ‘ilusão de interlocução’ – a sua natureza social, e conclui: “[...] el habla egocéntrica, el habla para sí, surge en las condiciones objetivas y subjetivas propias del habla para otros.” (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 466). Assim, a diminuição da fala egocêntrica, a redução da vocalização a ela associada, não poderia representar um sintoma involutivo, mas sim um progresso: o surgimento de uma nova forma de linguagem, a *fala interna*. Para Vygotski (2012 [1934], p. 463),

[...] el habla interna no se desarrolla a partir del debilitamiento externo del aspecto sonoro, pasando del habla al susurro y de este al habla muda, sino a partir de la diferenciación funcional y estructural del habla externa, pasando de esta a la egocéntrica y de la egocéntrica al habla interna. Esto constituye uno de los fundamentos de nuestra hipótesis sobre el desarrollo del habla interna.

Denegado o caráter egocêntrico desse fenômeno, o processo de internalização de uma FPS por meio de uma diferenciação funcional e estrutural oferece à teoria vigotskiana subsídio empírico às compreensões acerca da apropriação da cultura: como chave para a compreensão da psique humana, a relação entre *fala/linguagem* e *pensamento* prova, nos fenômenos do *pensamento verbal* e do desenvolvimento da *fala/linguagem interna*, a natureza social da psique. A tese vigotskiana concebeu, como registrado anteriormente, que a *significação* é um fenômeno distintivo da linguagem humana, de caráter simultaneamente verbal e intelectual, e mais:

[...] esto no quiere decir que solo pertenezca externamente a dos ámbitos distintos de la vida psíquica. El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento solo en la medida en que el pensamiento esté relacionado con la palabra y encarnado en ella, y a la inversa: es un fenómeno del habla solo en la medida en que el habla esté relacionada con el pensamiento e iluminada por él. (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 426).

O *significado da palavra* é, portanto, um fenômeno do *pensamento verbal* e da ‘palavra com sentido’, e essa explicação orienta a análise das funções da *fala/linguagem*. Compreender a *fala/linguagem* humana, como fenômeno comunicativo e sonoro que é, demanda, então, não se ater apenas aos seus aspectos fonológicos, mas às propriedades semânticas da palavra, e seu estudo implica, na teoria vigotskiana, o reconhecimento dos processos de *generalização* e, mais que isso, do processo de formação de conceitos. Na capacidade generalizadora da criança reside a possibilidade comunicativa, só há interlocução quando há conceitos correspondentes formados para a compreensão, por isso o *significado da palavra* é, além da unidade de *pensamento e fala/linguagem*, a unidade de *generalização e comunicação*. Os seres humanos, afinal, se apropriam da cultura na/pela atividade mediada, do que a *fala/linguagem* é constituinte-mor, atividade que implica relações intersíquicas para que se historicie o processo dinâmico de *generalizações*:

Para transmitir cualquier vivencia o cualquier contenido de la conciencia a otras personas no hay otro camino que relacionarlos con alguna clase o grupo de fenómenos conocidos, y esto, como ya sabemos, exige sin falta una *generalización*. (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 21, grifo do autor).

Encontra-se em tal afirmação a principal asserção vigotskiana acerca da natureza psíquica da *palavra*, a de que toda *palavra* é uma *generalização* e, como tal, seu significado está em constante desenvolvimento. Vigotski (2012 [1934], p. 436) conclui que “El significado de la palabra no es constante. Cambia durante el desarrollo del niño. Cambia también con los distintos modos de funcionamiento del pensamiento.” A relação entre *fala/linguagem* e *pensamento* está pautada justamente na variabilidade e no desenvolvimento do significado das palavras; então, seguindo o processo dinâmico de funcionamento das *generalizações* no *pensamento verbal*, é possível explicar o curso do *pensamento*, desde o seu princípio, as formulações mais gerais e confusas, até a sua formulação verbal. Conceber o *significado da palavra* como unidade do *pensamento linguístico* assinala o caminho rumo à tese de que os significados evoluem, de que as *generalizações* operam por um processo de movimento constante segundo o qual se formam os conceitos na psique humana, teoria sintetizada na seguinte fórmula geral: “[...] la relación entre el pensamiento y la palabra no es una cosa, sino un proceso, el movimiento del pensamiento hacia la palabra y, a la inversa, de la palabra hacia el pensamiento.” (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 438).

Vygotski (2012 [1934]) concebe, portanto, uma teoria para o estudo aprofundado das etapas desse processo que compreende a relação *pensamento e palavra*, das fases que compõem esse movimento, e depreende dos aspectos primordiais da *fala/linguagem* as duas faces nele implicadas, a face interna e a externa da *fala/linguagem*: “[...] el aspecto interno, significativo, semántico del habla, y el externo, sonoro y manifiesto, si bien conforman una auténtica unidad, cada uno tiene sus propias leyes de movimiento (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 438); não se trata, portanto, de uma unidade homogênea. Era nítido, a partir de estudos empíricos já realizado à época, que o aspecto semântico da *fala/linguagem*, com base no desenvolvimento da criança, se desenvolve do todo para a parte – dos sentidos mais amplos aos mais específicos, da frase à palavra –, enquanto seu aspecto sonoro se desenvolve da parte para o todo:

El pensamiento del niño nace originariamente como un todo incierto e indivisible, y precisamente por eso no tiene más remedio que hallar expresión verbal en una sola palabra. Por así decir, el niño elige para su pensamiento una vestimenta verbal a su medida. A medida que el pensamiento del niño se ramifica y comienza a estructurarse sobre la base de partes aisladas, el niño pasa, en el habla, de las partes al todo complejo. **Y a la inversa, a medida que el niño pasa en el habla de las partes al todo compuesto de la oración, puede pasar también en el pensamiento del todo complejo a las partes.** (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 440, destaque nosso).

Desvela-se, aqui, o indicativo de que *pensamento* e *palavra*, apesar de (e justamente por) não estarem orientados por um único padrão, não caminham em uma mesma direção, há um movimento que perpassa o aspecto interno da palavra (a *fala/linguagem interna*), seu aspecto externo (a *fala/ linguagem externa*) e o próprio *pensamento*, não de um modo sequencial, para que o *pensamento*, afinal, se realize na *palavra*. A conclusão de que a *fala/linguagem* não pode ser um reflexo do *pensamento* advém da compreensão acerca das linhas de desenvolvimento de ambos – no processo das generalizações – e, mais ainda, da concepção de que a *fala/linguagem* é *instrumento*, constitui a atividade mediadora: à medida que vai operando externamente com a linguagem – nas relações intersíquicas – o ser humano vivencia mudanças no processo de significação, de modo que suas representações internas se modificam e, então, incidem sobre o *pensamento*. Conforme Vigotski (2012 [1934], p. 21), “[...] las formas más altas de comunicación psicológica inherentes al hombre solo son posibles gracias a que este, con la ayuda del pensamiento, refleja la realidad de modo generalizado”; o *desenvolvimento do significado verbal* culmina, portanto, na *comunicação*, função básica da linguagem tanto quanto a *generalização*.

Ao postular que o *pensamento* se realiza na palavra, Vigotski (2012 [1934], p. 453-454) contrariou as teorias que afirmavam ser a *fala/linguagem interna* uma preparação da *fala/linguagem externa*, ou uma reprodução mnemônica da *fala/linguagem externa*, e concluiu que “El habla externa es el proceso de transformación del pensamiento en palabra, su materialización y objetivación. La interna es el proceso inverso, va de afuera hacia dentro, es el proceso de evaporación del habla en pensamiento”. Para tanto, argumentou que a chamada *fala/linguagem egocêntrica*, desenvolvida de acordo com circunstâncias de produção de uma *fala/linguagem* interlocutiva, é, em realidade, um momento que precede a *fala/linguagem interior* – no movimento de tornar intrapsíquico o que era intersíquico e, simultaneamente, desenvolver novas estruturas para a produção objetivada de *fala/linguagem exterior* – e que se revela, portanto, “[...] una prueba del condicionamiento social de la psiquis del niño.” (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 467).

Assim, identificando no *significado da palavra* a unidade do *pensamento verbal* e postulando que a significação, por meio das generalizações, é um fenômeno em constante movimento, Vygotski (2012 [1934]) instituiu as bases de sua teoria acerca da formação de conceitos: a apropriação cultural humanizadora passa pela relação entre *pensamento e fala/linguagem* por se tratar de um processo de internalização do *pensamento verbal*, um processo dinâmico que implica o desenvolvimento da psique. A teoria se forma, é preciso pontuar, a partir de um complexo conjunto de análises e interpretações de experiências e teorias

da Psicologia e da Linguística então disponíveis, além de experiências empíricas próprias acerca do *pensamento verbal*, tudo guiado pela noção de *desenvolvimento* conferida a sua unidade, o significado. A complexidade desse percurso teórico, no entanto, não está aqui detalhada por considerarmos que uma apresentação especialmente delongada representaria esforço para outra demanda de estudos, afastando-se dos desdobramentos que são objeto desta tese. Importa-nos, portanto, recuperar as principais proposições vigotskianas acerca da *fala/linguagem*, em sua relação com o *pensamento*, no desenvolvimento de seus fundamentos teóricos.

1.2.3 Relações conceituais entre *linguagem*, *língua* e *fala*: escolhas de tradução e inquietudes

Ao evocarmos os fundamentos teóricos vigotskianos que tocam as questões de *linguagem*, mobilizadas em favor da elaboração da ciência psicológica de fundamentação dialética, lidamos com um aparato conceitual cujas especificidades de tradução e de uso no âmbito de cada inscrição teórica merecem atenção: *língua*, *linguagem*, *fala* e *discurso* são conceitos que adquirem historicamente, no seio de diversas epistemologias e dadas as múltiplas traduções, diferentes acepções. Assim, não vamos nos furtar de tratar, ainda que brevemente, das relações entre tais conceitos, de abordagens teóricas que os englobam e de algumas das discussões acerca das escolhas de tradução, para o que recorreremos às análises de Prestes (2012) sobre a tradução da palavra *retch* e suas implicações na obra vigotskiana.

Além da notória relevância para a teoria de que ora tratamos, a concepção de *língua* é aqui tomada por foco sobretudo em razão de que a ciência linguística, desde sua instauração como tal, no início do século XX, tem compreendido a *língua* como seu objeto de estudo. Referimo-nos, aqui, à tradição saussureana, que ganhou corpo no Curso de Linguística Geral (2000 [1916]), mas que, contemporaneamente, vem sendo posta sob escrutínio com o advento dos Escritos de Linguística Geral (2002 [1992]), dos quais tem emergido uma compreensão de que também a *fala* e mesmo o *discurso* constituem objeto de estudo dessa ciência. Sobre isso, escreve Bouquet (2009, p. 168):

A divergência mais acentuada entre o Curso [de Linguística Geral] e os textos originais concerne ao próprio fundamento da epistemologia saussuriana: o objeto da lingüística. De fato, a famosa frase final do Curso [de Linguística Geral] “a lingüística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma”, não corresponde a nenhum enunciado de Saussure, nem em suas aulas, nem em seus escritos. Os textos originais – cuja escrita abarca mais de duas décadas – confirmam que, sobre esse ponto, a posição do lingüista genebrino não variou e que ele é diametralmente oposto

ao ponto de vista que seus editores tinham feito prevalecer. Saussure afirma, de fato, que a lingüística na qual ele concebe o programa é, em si mesma, de dupla essência: lingüística da língua e lingüística da fala (ou do discurso).

Essa notação é importante porque resgata, sob vários aspectos, a *fala* e o *discurso* como contemplados no campo da ciência linguística desde sua instauração e, para as finalidades deste estudo, coloca-se como relevante porque lida com tais distinções conceituais, neste caso, *linguagem*, *língua* e *fala*. Assim cientes, mantemo-nos sob uma discussão nomeada ‘concepção de *língua*’, evocando inclusive o que seriam as concepções vigotskianas de *língua*, mas o fazemos compreendendo *língua* nas intrínsecas relações com *fala* e *linguagem*, o que temos sinalizado com a dualidade *fala/linguagem* quando a remissão é diretamente tangente ao quadro vigotskiano. Quanto a *discurso*, eximimo-nos de incluir esse conceito, dadas as complexas implicações das chamadas ‘análises do discurso’, afetas à chamada ‘virada linguística’ e, como tais, diametralmente distintas de uma abordagem de base epistêmica como a vigotskiana (com base em LYOTARD, 2009 [1979]). Ele, no entanto, se fará presente na análise do material empírico desta tese, justamente sob o foco das implicações que acabamos de mencionar.

Entendemos, porém, que na tradição da Linguística não é o conceito *lato* de *linguagem* que importa, a saber, *linguagem* como abarcando também o que é da ordem do não verbal, tal qual transcreve Prestes (2012, p. 208, grifos nossos) em uma longa citação dicionária, de que tomamos apenas os dois primeiros significados: “1. qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais **sonoros, gráficos, gestuais** etc.; 2. qualquer sistema de símbolos ou objetos instituídos, como signos, **códigos** [...]”. Em nosso entendimento, a significação de que efetivamente se ocupa a tradição da ciência linguística quando trata de *linguagem* está contemplada pela autora, nessa mesma citação, em: “[...] 4. capacidade inata da espécie humana de aprender e comunicar-se por meio de uma língua (‘sistema’)” (PRESTES, 2012, p. 209) – aqui, a vinculação à chamada Língua-I chomskyana (KATO, 1997). Já a Linguística Aplicada toma conceitualmente a *linguagem* de modo mais amplo, chegando a lidar com conceitos como de *gramática visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), portanto incluindo e valorando o que é da ordem do não verbal. Isso posto, a nós importa considerar que, salvaguardadas especificidades de parte da Linguística Aplicada, o conceito de *linguagem* na ciência linguística vincula-se intrinsecamente com o que é da ordem do verbal, tendo presente que, mesmo as diferentes vertentes das ‘análises do discurso’, quando tomam o não verbal, fazem-no na estreita articulação com o verbal (com base em POSSENTI, 2005).

Essa consideração é importante quando temos em conta a problemática levantada por Prestes (2012) em relação à tradução para o português – e também para o espanhol nas “Obras

Escogidas” – da obra de 1934 de Lev S. Vigotski, em que *fala* é preterida em favor de *linguagem*. A autora faz um amplo arrazoado problematizando as formas de tradução da palavra russa *retch*. Segundo ela, trata-se de uma palavra cuja tradução, pelas densas implicações ao quadro vigotskiano, não se dá de maneira simples. Sobre como tais conceitos se lexicalizam em russo, tomados na relação com o português e com o italiano, Ponzio (2016, p. 1553) escreve: “*Reč*²⁰ é *discorso/discorso*, é o *parlare/falar*, mas pode ser traduzido como *linguaggio/linguagem*, para distinguir do russo *jazyk* (que significa tanto língua como linguagem) e que é traduzido geralmente como *língua*.” Nessa interpretação, o filósofo italiano converge com compreensões de A. R. Luria, tal qual citado por Prestes (2012, p. 215, grifos da autora): “Se *iazik* (língua) é objetiva, é um sistema de códigos formado na história social e é objeto de uma ciência especial – *iazikoznanie* (linguística) – *retch* é um processo psicológico de formulação e transmissão do pensamento por meio da língua [...]”.

Prestes (2012, p. 208, grifos da autora) afirma:

A defesa de que a palavra *retch* está muito mais relacionada à *fala* e não à *linguagem* pode ser feita baseando-se apenas em dicionários. Mas ao aprofundarmos os estudos de suas obras, descobrimos que Vigotski se refere à relação entre o *pensamento* e a *fala*, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita.

Mais adiante, transcrevendo Luria (2006, p. 277), a autora registra: “Com *retch* entendemos o processo de transmissão de informações por meio da língua [...]” e, mais, na distinção com *iazik*, *retch* apresenta-se ora como atividade de comunicação, que “[...] exige a participação de duas pessoas: aquela que fala e aquela que ouve” (PRESTES, 2012, p. 215), ora como instrumento do pensamento, em que falante e ouvinte são a mesma pessoa. E, ainda, mantendo-se no autor russo, afirma:

[...] Luria apresenta a ideia sobre a alocação verbal e diz que esse processo pode ter o caráter de *retch* oral ou de *retch* escrita e a diferença entre elas é que cada uma utiliza diferentes meios para expressar a *retch*, assim como possuem diferentes estruturas psicológicas e, ao mesmo tempo, cada uma tem variações. (PRESTES, 2012, p. 215-216, grifos da autora).

Isso nos levaria aos conceitos de *fala oral* e de *fala escrita*, dos quais se ocupa, com clareza, a pesquisadora brasileira, que o faz em defesa do que chama de *vigotskês*, ao lamentar imposições editoriais que requereram dela – o que se estende a outros tantos tradutores –

²⁰ Consideradas especificidades do alfabeto cirílico, a grafia dos termos em russo sofre mudanças ao sabor dos autores, quando trazida para o alfabeto latino, ou quando sob disposições de diacríticos adicionais, como neste caso.

adaptações em suas escolhas lexicais originais, em nome de padronizações linguísticas. Lamenta ela: “Não consegui que o ‘vigotskês’, em que está perfeitamente correto dizer *fala oral* e *fala escrita* e completamente errado dizer *linguagem oral* e *linguagem escrita*, aparecesse no texto em português.” (PRESTES, 2012, p. 234).

Entendemos o lamento da autora fazendo-o sob a compreensão de que Prestes (2012) toma *linguagem* em sentido *lato* – como o faz parte da Linguística Aplicada, tal qual assinalamos anteriormente. A vertente, porém, que concebe *linguagem* como função cognitiva, como faculdade da linguagem, obviamente não sob uma perspectiva chomskyana, mas sob uma perspectiva ontogenética na relação com a filogênese, converge com o ideário vigotskiano e, por isso, tendemos a conceber que *linguagem* necessariamente contém *fala*, e mais, que é condição para ela. Concorre para isso, nos parece, a afirmação de Prestes (2012), mencionando a diferenciação entre *língua* e *fala* presente na Linguística e relacionando-a aos estudos vigotskianos, que reconhece ser a *fala* uma categoria da *linguagem* e complementa: “Tudo o que diz respeito à *fala* diz também respeito à *linguagem*, mas nem tudo que diz respeito à *linguagem* pode ser entendido como *fala* (PRESTES, 2012, p. 216)”.

Compartilhamos das inquietudes de Prestes (2012) em relação a essas especificidades conceituais e compreendemos a origem de sua defesa do uso de *fala* em detrimento de *linguagem*. Nossa inscrição na ciência linguística, porém, impede-nos – dada a historicidade do objeto de estudo dessa mesma ciência – de assumir o conceito de *fala* na inteireza com que o faz Prestes (2012). Estamos seguras de que certas escolhas, no âmbito da tradução, sejam mais fidedignas que outras, do ponto de vista conceitual, neste caso relativamente à teoria vigotskiana. Em se tratando, todavia, dos conceitos de *fala escrita* e *fala oral*, nossa mencionada inscrição na ciência linguística inviabiliza nosso *referendum*, tendo presente que, para essa mesma ciência, *fala escrita* constitui uma *contradictio in terminis*, porque elide a oposição entre duas modalidades da *língua*. Desse modo, em que pese a inequívoca argumentação de Prestes (2012), optamos por manter a dualidade *fala/linguagem* ao longo desta tese, admitindo-nos constringidas pela filiação de origem à Linguística.

É importante assinalar, nessa opção de conduta, que nosso contato com o pensamento de Lev S. Vigotski necessariamente tem de se dar por alguma das línguas de domínio mais amplo; neste caso, o português, o inglês e o espanhol e que, consideradas salvas de Duarte (2002) e de Prestes (2012), temos evitado as traduções para o inglês e nos mantido nas traduções para o espanhol, daí a preferência pelas “Obras Escogidas”, sobretudo nos volumes

I, II²¹ e III – com pontuações do volume VI, cujo exemplar apenas muito recentemente nos foi dado obter – e pela publicação ‘Pensamiento y habla’ (VIGOTSKI, 2012 [1934]). Em um cotejo, ainda que não exaustivo, de um lado, do Tomo II, no qual consta ‘Pensamento e linguagem’ (VYGOTSKI, 2014 [1934]) e, de outro, da tradução feita por Paulo Bezerra para a Martins Fontes (VIGOTSKI, 2001 [1934]), observamos uma significativa simetria nos usos de *linguagem* e de *palavra*, o que não acontece, por exemplo, entre as expressões *pensamento discursivo* – tradução de Paulo Bezerra, como em “[...]”²² para explicar as propriedades do pensamento discursivo [...]” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 396); “[...] unidade complexa do pensamento discursivo [...]” (p. 397); “[...] fenômeno do pensamento discursivo [...]” (p. 398), entre outras ocorrências – e *pensamento verbal* – tradução madrilena, como em “[...] para explicar las propiedades del pensamiento verbal [...]” (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 288); “[...] como unidade del pensamiento verbal [...]” (p.289); “Es un fenómeno del pensamiento verbal [...]” (p. 289). Sublinhamos, aqui, salvaguarda de Prestes (2012, p. 232) quanto a assumir-se como “[...] uma pessoa em situação privilegiada por ter acesso aos textos de Vigotski na língua em que foram escritos.” Fica, pois, o desafio futuro de nos encorajarmos na assunção de *fala escrita* também sob o escopo da ciência linguística.

Essas considerações aqui levadas a termo têm como fito a assunção de uma inquietante posição nossa quanto a esse complexo conjunto de conceitos em suas implicações de tradução, assim delineada: (i) compreendemos as impropriedade da tradução de *fala* por *linguagem* e reputamos a argumentação de Prestes (2012) como conceitualmente inequívoca; (ii) não temos como avaliar incongruências nas versões que tomamos para consulta e não temos como ter acesso aos originais em russo; (iii) optamos, em se tratando da obra de 1934, por utilizar a tradução argentina, que toma *retch* por *habla*, mas mantemos a dualidade *fala/linguagem*, principalmente porque; (iv) assumimos filiação a vertente da Linguística Aplicada para a qual *linguagem* implica faculdade cognitiva e se coloca como condição para a *fala*.

Essas marcações se fazem necessárias sobretudo por conta dos contornos do cenário contemporâneo em que se inserem algumas das correntes da Linguística e da Linguística Aplicada, do que já tratamos anteriormente, na apresentação do objeto desta tese. Procuramos, constantemente, reiterar o foco vigotskiano em tomar a *fala/linguagem* no tensionamento

²¹ Cientificamo-nos, a partir de Prestes (2012), de que a tradução deste Tomo II para a obra de 1934 foi feita a partir da versão de 1956 do russo e apresenta lacunas em relação ao texto original; cientificamo-nos, ainda, de que tradução de 2007 desta obra de 1934, publicada pela editora argentina Calihue Clásica, sob o título *Pensamiento y habla* (VIGOTSKI, 2012 [1934]), fundamenta-se efetivamente no texto de 1934, e é, portanto, texto traduzido integral.

²² Os exemplos que damos aqui são correlatos: primeiro na versão para o português e, depois, os mesmos trechos, na versão para o espanhol.

dialético com o *pensamento* a fim de, além de elucidar seus fundamentos teóricos, deixar marcada nossa compreensão de que não se trata de inclinação à superestima da *fala/linguagem* em si mesma. Compreendida sob a lógica intersíquica, e não sob ótica do *discurso*, ou das condições discursivas, uma abordagem acerca da *fala/linguagem* que se queira alicerçada sobre a teoria vigotskiana, não poderia descurar da base epistêmica que constitui cada passo desse complexo estudo.

1.3 INSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO: FOCO NA EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM

Vimos, ao longo deste capítulo, evocando alguns dos mais relevantes conceitos fundantes da teoria vigotskiana, exercício que está orientado, a todo tempo, pela base histórico-dialética, notadamente marcada, na origem, pelo tensionamento entre ‘natureza’ e ‘cultura’, biologia e história. Tratar desse tensionamento, que suscita a compreensão do *desenvolvimento humano* nos planos da *filogênese* e da *ontogênese*, direciona os estudos vigotskianos para as questões implicadas na gênese do processo de humanização, o processo de formação do homem *biossocial*, de desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* mobilizados pela vida social.

Ao analisar a vida social como princípio regulador da conduta, como motor do desenvolvimento de sistemas psíquicos complexos e, assim, compreender o papel do uso de instrumentos, e especialmente o uso de instrumentos semióticos, Vygotski (2012 [1931]; 2014 [1934]) estudava as condições de produção do desenvolvimento ontogenético, as estruturas e as funções psíquicas que facultam a apropriação cultural no âmbito do desenvolvimento da criança. A *linguagem*, constitutiva desse processo mediado de formação humana, compõe *atividade vital* gerada no tensionamento entre *natureza* e *cultura* e está inteiramente imbricada nos processos psíquicos superiores mobilizados no desenvolvimento intelectual. Tal dialética é interpretada como tensionamento tanto no sentido da complementaridade quanto do confronto, da luta que gera os saltos de *desenvolvimento*; afinal, na história do desenvolvimento infantil está implicado, segundo Vygotski (2012 [1931], p. 303), o conceito de “[...] conflicto, es decir, de contradicción o choque entre lo natural y lo histórico, lo primitivo y lo cultural, lo orgánico y lo social.”

Assim, deslindados os fundamentos da teoria genética das funções psíquicas, as bases do estudo explicativo do *sistema de significação* elaborado na e pela vida social – a *linguagem* como *instrumento psicológico de mediação simbólica* –, e perscrutadas as teses vigotskianas acerca da relação dialética entre *pensamento e fala/linguagem*, importa aqui dedicar atenção à elaboração explicativa do autor para os fenômenos diretamente relacionados aos processos de

apropriação da cultura, protagonizados pela relação entre *instrução* e *desenvolvimento*. Vygotski (2012 [1934]) ressalta o processo de *instrução*, facultado pela atividade mediadora em que está implicada a *fala/linguagem*, no desenvolvimento intelectual, na apropriação de conceitos, e o faz a partir de uma análise apurada do tensionamento entre *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos*. Na compreensão das diferenças entre os processos de apropriação de um e de outro, no estudo da relação dialética entre ambos estaria a chave para explicar como as crianças aprendem, como passam a saber o que não sabiam e, então, como se conforma a gênese da apropriação cultural, a humanização. Trata-se, uma vez mais, do estudo do desenvolvimento da conduta por meio da investigação das *funções psíquicas superiores*, o que envolve as funções da *fala/linguagem* e do *pensamento*, bem como da *memória lógica* e da *atenção voluntária* (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Com a relação dialética estabelecida entre *instrução* e *desenvolvimento*, e dada a importância com que está identificado, na teoria vigotskiana, o papel da *instrução* no *desenvolvimento* intelectual, buscamos marcar aqui também o caráter emancipatório desta teoria que tributa às *relações de convivência humana* e à educação os meios para a inserção dos sujeitos na cultura, os meios para apropriação cultural, no nível do domínio heterônomo da conduta. Os propósitos que movem esta tese estão, afinal, objetivamente imbricados no ideário histórico-cultural, coadunando com uma educação em linguagem voltada à emancipação social por meio da autorregulação da conduta.

As experiências da pesquisa vigotskiana traçaram, no âmbito desta dialética *instrução e desenvolvimento*, um percurso que contrariou tendências de Psicologia e Pedagogia que tomavam dados do *desenvolvimento* infantil, em suas etapas, como ponto de partida para as ações de *instrução*. Especialmente no contexto escolar, as correntes teóricas de então “Se orientaban a lo que el niño es capaz de hacer por sí mismo en su pensamiento, y no tenían en cuenta sus posibilidades de pasar de lo que sabe a lo que no sabe. [...] No tomaban en consideración que la instrucción debe promover el desarrollo.” (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 359), e não o contrário. Com essa constatação, o autor problematizou o papel da *instrução*, posicionando-a como um fator de *desenvolvimento*, e introduziu o princípio das *zonas de desenvolvimento*, tão difundidas posteriormente na área da Educação, e campos correlatos, como veremos no tratamento de dados empíricos à frente.

O problema da formação de conceitos foi, assim, investigado pelo autor a partir de uma revisão crítica de experiências já realizadas – entre as quais destacam-se as pesquisas piagetianas e as correntes pedagógicas delas derivadas – e por meio de experimentos próprios, a fim de aprofundar o conhecimento acerca dos processos pelos quais são formados os *conceitos*

científicos. Partindo do princípio de que “[...] el camino que va desde el primer contacto con un nuevo concepto hasta el momento en que la palabra y el concepto se convierten en propiedad del niño es un complejo proceso psíquico interno.” (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 274), o estudioso dava o passo para demonstrar que é possível, tanto quanto necessário, promover ações intencionais que ensinem a crianças em fase escolar conceitos inteiramente novos, *científicos*, e que esse movimento pode, inclusive, fazer ascender o desenvolvimento de *conceitos espontâneos* da criança a níveis superiores. Mostrava, ademais, que a apropriação de *conceitos não espontâneos*, essencialmente os *conceitos científicos*, não se dá em uma dinâmica de assimilação pura e definitiva, mas através de um movimento que tem início na apreensão do novo conceito, da nova palavra, e continua se desenvolvendo internamente, de modo que “[...] en el momento en que el niño reconoce por primera vez el significado de una palabra nueva para él, el proceso de desarrollo del concepto no finaliza, sino que solo se inicia.” (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 274). Está levado a termo, aqui, o fundamento de que o *significado da palavra*, essa unidade do *pensamento* que, ao mesmo tempo, é ato verbal, se desenvolve, transforma-se conforme se transformam os modos de funcionamento do *pensamento* dos sujeitos.

O ponto de partida dessa proposição acerca do caráter ativo da *instrução* sobre o *desenvolvimento* é a defesa de que os *conceitos espontâneos*, aqueles que são formados pela vivência direta e cotidiana da criança com os objetos, não se desenvolvem da mesma forma que os *conceitos científicos*. Com esse apontamento inicial, Vigotski (2012 [1934]) nega que os *conceitos científicos* protagonizados pelas ações de *instrução* escolar possam ser assimilados de fora para dentro, e afirma que tais conceitos mobilizam um processo interno de desenvolvimento e que, em essência, diferem muito dos demais conceitos apreendidos durante a infância. Os *conceitos científicos* formados no processo de *instrução* diferem dos *espontâneos* “[...] por una relación distinta con la experiencia del niño, por una relación distinta de este con el objeto de unos y otros conceptos y por los diferentes caminos que transitan desde el momento en que nacen hasta su constitución definitiva.” (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 288).

Negando também a interpretação piagetiana de que os *conceitos espontâneos* são paulatinamente substituídos por conceitos mais complexos, dado o período de escolarização, Vigotski (2012 [1934]) aponta para o tensionamento constante entre ambos os tipos de conceitos, que, apesar de se formarem por caminhos diversos e por mecanismos eventualmente contrários, carregam também pontos de contato a que devemos atenção.

[...] los conceptos científicos del niño, el tipo más puro de sus conceptos no espontâneos, manifiestan durante el proceso de investigación no solo rasgos opuestos a los que conocemos a partir de la investigación de los conceptos

espontáneos, sino también rasgos comunes a ellos. [...] Tenemos que suponer prematuramente que el desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos está constituido en esencia por procesos estrechamente ligados que interactúan continuamente entre sí. (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 285).

Sua concepção, portanto, é que a formação dos *conceitos científicos* ocorre sob a influência dos *conceitos espontâneos* anteriormente desenvolvidos, já que não há uma cisão que os mantenha separados, e que as generalizações engendradas nos primeiros produzem mudanças na estrutura dos segundos. As formas superiores de conduta estão, afinal, historiadas pelas formas elementares do desenvolvimento a elas subordinadas; dessa complementaridade e dos contrastes e rupturas intrínsecos a esse tensionamento, nascem as novas formas superiores de conduta: “La conducta cultural del niño se origina a base de sus formas primitivas, pero la formación de tal conducta supone muchas veces lucha [...]” (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

O autor faz, a propósito dessa relação ativa de interdependência, uma interessante analogia entre o desenvolvimento desses conceitos e as relações internas e externas do estudo de um idioma estrangeiro, analogia segundo a qual a formação dos *conceitos científicos* se aproxima das condições de aquisição da língua estrangeira, ao passo que a aquisição da língua materna guarda semelhança com a formação dos *conceitos espontâneos*. A *instrução* está, em ambos os casos, posta como fator de *desenvolvimento*, como intervenção que leva os sujeitos a conhecerem o que foge de sua vivência imediata, o que não se lhes está diante dos olhos. E aqui cabe a síntese de tal proposição, com as palavras do próprio autor, defendida em sua pesquisa empírica:

[...] el dominio del sistema de los conceptos científicos presupone un tejido conceptual ya ampliamente elaborado, desarrollado con ayuda de la actividad espontánea del pensamiento infantil. Y así como la asimilación de una nueva lengua no se produce a través de una nueva orientación al mundo de los objetos ni por medio de la repetición del proceso de desarrollo ya recorrido, sino a través de otro sistema lingüístico asimilado previamente, que se sitúa entre la nueva lengua que se asimila y el mundo de los objetos, también la asimilación del sistema de los conceptos científicos solo es posible a través de una relación mediada con el mundo de los objetos, a través de otros conceptos elaborados previamente. (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 293-294).

Também a aprendizagem da modalidade escrita enfrenta semelhante relação quanto à aquisição da oralidade. As duas modalidades da língua guardam inter-relações, tensionam-se em grau de complementaridade, porém assumem contornos específicos no processo de desenvolvimento intelectual, caracterizados pelo tipo de relação mediatizada com o mundo concreto. Na origem, em se tratando da formação conceitual, são estruturas muito diferentes, e

por isso a aquisição da escrita não ocorre com a simples tradução da modalidade oral, tampouco se reduz à assimilação do código ou da técnica de escrita. A escrita, como função linguística especial, exige um alto grau de abstração, é desprovida da materialidade sonora, da expressividade corpórea e, principalmente, do interlocutor (VYGOTSKI, 2014 [1934]). Assim, o repertório linguístico preexistente (vocabular, sintático, entre outros) da criança que aprende a escrever influi, sim, sobre o processo de aprendizagem, mas a escrita carece da relação experiencial mais direta com os objetos, da motivação e da interlocução; então, por meio da *instrução*, sua aprendizagem perfaz um caminho diferente, marcado pelo caráter abstrato, voluntário e consciente, diverso da atividade mental espontânea e involuntária requerida no exercício comum da oralidade.

As complexas e dialéticas relações entre *instrução* e *desenvolvimento* apontadas pela teoria vigotskiana estão, portanto, desveladas pelo tensionamento entre as ações espontâneas que geram um desenvolvimento intelectual/linguístico de modo inconsciente, involuntário e aquelas pautadas pela *instrução*, com que o sujeito passa a agir consciente e voluntariamente sobre o *pensamento*. Em se tratando dos exemplos da aquisição²³ de um novo idioma, do desenvolvimento da escrita, ou da aprendizagem escolar da gramática da língua materna, os processos internos de *desenvolvimento* colocam-se em analogia à formação dos *conceitos científicos* pelo eixo comum da *instrução*, responsável pelo exercício de tomada de consciência²⁴ e domínio sobre a conduta. Assim,

[...] el desarrollo de la atención voluntaria y de la memoria lógica, del pensamiento abstracto y de la imaginación científica se produce como un único y complejo proceso gracias a la base común de todas las funciones psíquicas superiores; **esta base común de todas las funciones psíquicas superiores, cuyo desarrollo representa la principal nueva formación de la edad escolar, está constituida por la toma de conciencia y el dominio.** (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 352, destaque nosso).

A partir das conclusões acerca da relação entre a *instrução*, na compreensão do caráter voluntário e consciente das formações intelectuais sobre as quais ela incide, e o *desenvolvimento*, modificado pela *instrução*, Vigotski (2012 [1934]) introduz o conceito de

²³ A inscrição na área da Linguística requer que marquemos nossa ciência acerca das amplas restrições de linguistas formalistas a que se conceba a modalidade escrita da língua como aquisição; defendem que se a tome como aprendizado. Nossa inscrição na epistemologia histórico-cultural, porém, nos faz compreender que tais distinções entre *aquisição* e *aprendizagem* justificam-se tão somente para filiações inatistas; logo, para nós elas perdem em sentido.

²⁴ Reiteramos argumentações de Prestes (2012, p. 127) no tangente à tradução, tal qual mencionamos em seção anterior.

*zona de desenvolvimento iminente*²⁵, tão difundido posteriormente e até hoje reverberado nas remissões à teoria histórico-cultural da área da Educação e de outras áreas. O estudioso apresentou, então, a tese de que na dinâmica do desenvolvimento intelectual a *instrução* deve ser elaborada com foco na distância entre o que a criança pode realizar sozinha, o *nível de desenvolvimento real*, ou *atual*, e aquilo que ela consegue fazer com a colaboração de um adulto ou de alguém mais experiente. Se, até então, as metodologias pedagógicas estavam orientadas pelo exercício de constatação do estágio de *desenvolvimento* da criança, da etapa atual de maturação, a proposta era superar tal método de constatação voltando a atenção às funções que estão em processo de maturação. Entrariam em foco, então, as funções presentes em ações nas quais a criança recebe colaboração de um adulto. Não se trata, claramente, de analisar as tarefas que a criança é capaz de fazer reproduzindo mecanicamente o que o adulto faz, mas de investigar até mesmo a *imitação* a fim de identificar o estado de amadurecimento intelectual que possibilita que a criança, no ato de imitar, consiga realizar determinada tarefa, ainda que não consiga fazê-lo sozinha. A tese parte, então, do pressuposto de que “Para imitar es necessário tener alguna posibilidad de pasar de lo que sé a lo que no sé” e que, consideradas as possibilidades intelectuais, “[...] siempre existe una distancia fija y regular que determina la divergencia entre el trabajo independiente y el trabajo asistido.” (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 355).

Reside nessa distância a *zona de desenvolvimento iminente*, chave para se pensar processos educativos direcionados ao que os sujeitos ainda não sabem, mas cujas funções psíquicas para apropriação estão em franco desenvolvimento; direcionados, portanto, ao ‘amanhã’ da aprendizagem, e não ao ‘ontem’ – o que está amadurecido não carece de *instrução*, a *instrução* precisa ser fonte de *desenvolvimento*. Não há, certamente, como estabelecer a partir daí um procedimento padronizado para a *instrução*, e isso não compõe um propósito da teoria vigotskiana, porém o conceito das *zonas de desenvolvimento*, que oferece como princípio o elemento da contradição e da superação, corrobora com a orientação vigotskiana segundo a qual, em se tratando da educação de crianças, “[...] debemos contar con el apoyo de la función primitiva para superarla y hacer que el niño avance.”, com atenção ao fato de que “[...] el passo de las formas primitivas de comportamiento a las culturales significa un cambio en el próprio tipo de desarrollo infantil” (2012 [1931], p. 309).

²⁵ Apesar de encontramos, na tradução madrilena das obras de Vigotski que tomamos por base, a expressão *próximo*, que se correlaciona à tradução frequentemente utilizada no português, *proximal*, e apesar de conhecer também a justificada opção que faz Bezerra (2009) pelo termo *imediate*, adotamos aqui, *iminente*, compartilhando com Prestes (2012) a defesa de que seja essa a tradução mais adequada ao que representa esse conceito vigotskiano.

Assim, respeitados os limites das possibilidades intelectuais da criança, a *instrução* pautada pelo descobrimento da *zona de desenvolvimento iminente* terá como alvo as ações intelectivas que ela ainda não é capaz de realizar sozinha, mas que o é com a ajuda e o direcionamento do educador, porque uma vez que se encontre nessa *zona de desenvolvimento*, o passo seguinte é a mudança, o domínio autônomo da ação requerida.

La investigación no deja dudas respecto a que lo que se encuentra en la zona de desarrollo próximo en determinado estadio pasa una vez que se realiza, al nivel de desarrollo actual en el estadio siguiente. En otras palabras, lo que el niño sabe hacer hoy en colaboración, sabrá hacerlo mañana por su cuenta. (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 357).

Um dos propósitos deste estudo sobre *instrução e desenvolvimento*, sobre os caminhos pelos quais se dá a apropriação dos objetos culturais, consiste em apresentar uma teoria acerca do desenvolvimento dos conceitos na fase escolar capaz de fundamentar pesquisas no âmbito dos estudos pedagógicos para a elaboração de ações mais efetivas sobre o desenvolvimento intelectual, sobre o “[...] proceso vivo de elaboración de la forma histórico-social del comportamiento” (2012 [1931], p. 305). São marcos teóricos dessa proposta a concepção de que os *conceitos científicos*, como os significados das palavras, iniciam o *desenvolvimento*, e não finalizam, quando do contato inicial com um novo conceito; a compreensão de que *conceitos científicos* e *conceitos espontâneos* tensionam-se no processo de *desenvolvimento*; o dado de que o caminho de apropriação dos *conceitos científicos* passa pela abstração conceitual em um exercício voluntário e consciente de aprendizagem, em contraste com o que se dá nos *espontâneos*.

El desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño sólo es posible por el camino de su desarrollo cultural, tanto si se trata de dominar los medios externos de la cultura tales como el lenguaje, la escritura, la aritmética, como por el perfeccionamiento interno de las propias funciones psíquicas, es decir, la formación de la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento abstracto, la formación de conceptos, el libre albedrío, etc. (2012 [1931], p. 313).

A *instrução* é, então, atividade mediada que move o *desenvolvimento*, requerendo, para tanto, as funções da *memória lógica* e da *atenção voluntária* para a formação de conceitos, portanto para operações complexas de *pensamento*. Logo, não são relações associativas que determinam o curso dos conceitos e seus encadeamentos com o pensamento. O *pensamento* se desenvolve na medida do tensionamento entre os conceitos e a partir do desenvolvimento das

estruturas de generalização, processos que vão se complexificando em direção à ampliação das conexões formadas pelo *pensamento*.

2 CAMINHO METODOLÓGICO: PONTOS DE PARTIDA E TRAÇADOS DO PERCURSO

As características procedimentais desta pesquisa estão forjadas sob a perspectiva vigotskiana por nós assumida e, portanto, assentam-se sobre o movimento de colocar-se a descrição a serviço da explicação, assumindo uma base epistêmica, de modo a considerar que o processo de apreensão da realidade, do objeto de conhecimento se dá pela via da razão humana. Dada essa filiação e dado que o percurso a partir dela elaborado prescinde de enquadramento isomórfico ou maiores explicitações quanto à tipificação de pesquisa, cabe pontualmente assumirmos tratar-se de uma pesquisa documental, com recorte temporal de base longitudinal, uma década, no desiderato de empreender a descrição – a fim de compreender como se apresentam os dados gerados – em favor de facultar-se a explicação – a fim de compreender as razões pelas quais os dados se historicam da maneira descrita.

Em se tratando da pesquisa aqui delineada, portanto, as representações sociais que compõem historicamente a evocação do quadro teórico vigotskiano que é esquadrihado são compreendidas a partir de um mapeamento da produção científica que ancora tais representações. Esse movimento, então, conforma uma *pesquisa documental* (a partir de YIN, 2005) na qual se deu a busca por perscrutar e compreender os movimentos pelos quais tem se dado a apreensão do legado vigotskiano no Brasil, no âmbito da Educação em Linguagem, na Linguística Aplicada, em um recorte temporal específico, dez anos, no conjunto de teses publicadas²⁶ nesse período. A opção estrita a um volume de teses, em detrimento de produções acadêmicas de outra ordem, diz respeito ao caráter de relevância, já mencionado na introdução deste estudo, que buscamos distinguir no fenômeno ora pesquisado – a possível remanescência do pensamento vigotskiano nas lides mais proeminentes da Academia –, relevância e proeminência prospectadas no esperado grau de aprofundamento que estudos dessa natureza, em relação a outros, tendem a apresentar e no seu propósito de produção de conhecimento. Já o recorte temporal em que nos centramos arvorou-se capturar uma série histórica: uma década encerra um percurso que, em se tratando de um conjunto de publicações acadêmico-científicas de reconhecido alcance, compõe volume notadamente expressivo no tocante à produção histórica de conhecimentos.

Ainda no que tange à tipificação do estudo como *pesquisa documental*, figuram como documentos as obras de Lev S. Vigotski, nos já mencionados tomos que compõem as suas *Obras Escogidas* – e também na tradução argentina para a obra de 1934, sob o título

²⁶ Teses disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Pensamiento y habla –, entre outras importantes publicações do autor, a exemplo das obras *Psicologia Pedagógica* e *Psicologia da Arte*, não contempladas nos tomos da tradução madrilena.

Apresentada, breve e introdutoriamente, a natureza metodológica desta pesquisa, segue-se, neste capítulo, um conjunto de três movimentos: uma primeira seção dedicada a especificidades e definições quanto ao **campo** em que a pesquisa se insere, com inescapável problematização acerca de nossa filiação teórico-metodológica no interior desse mesmo campo; uma segunda seção voltada à descrição das etapas do movimento **analítico-descritivo** da pesquisa, cujo enfoque é atender a sua primeira questão-suporte; e uma terceira e última seção dedicada às etapas do movimento **analítico-explicativo**, centrado no cotejo entre o enfoque teórico-metodológico do estudo, que busca identificar e explorar os conceitos teóricos e metodológicos fundantes da Teoria Histórico-Cultural, e o mapeamento realizado no movimento de descrição.

2.1 LINGUÍSTICA APLICADA: BREVE CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Uma vez que o campo da Linguística Aplicada está definido, para esta pesquisa, como lócus do *corpus* e é, ao mesmo tempo, a área em que nos inserimos como pesquisadoras, compete-nos aqui tratar de nossa particular inscrição nela, considerando não haver um modo único de se conceber a Linguística Aplicada, ou, talvez melhor, considerando haver caminhos diversos por que atualmente seguem os diferentes linguistas aplicados. O propósito de descrever e explicar a presença do quadro teórico vigotskiano em pesquisas na LA dos últimos dez anos leva-nos ao atual cenário dessa área que recentemente, segundo Moita Lopes (2006), passou a trafegar por novo curso de investigações, na busca pela formação de uma “LA contemporânea” e pautada pelo desiderato da indisciplinaridade (mais do que pelo desiderato da interdisciplinaridade), de modo a conformar-se como “mestiça” ou “nômade” (MOITA LOPES, 2006, p. 20). Trata-se de um movimento pelo qual passou e vem passando a Linguística Aplicada que, na crítica ao que seria uma “LA moderna”, “tradicional” e no espraiamento a outras áreas do conhecimento (com o fito da inter/transdisciplinaridade/indisciplinaridade), delas incorpora a chamada “virada linguístico-discursiva”. Essa tendência busca ocupar-se do conjunto de mudanças socioculturais e políticas por que vem passando a sociedade a fim de situar o trabalho da LA nas contingências sociais contemporâneas e problematizar, do interior de tais contingências, a função e a natureza da produção de conhecimentos universalmente propagados. Tal perspectiva, nomeada ‘condição pós-moderna’ (LYOTARD, 2009 [1979]), ou

mesmo ‘modernidade recente’ (MOITA LOPES, 2013), ‘modernidade líquida’ (BAUMAN, 2000), ‘alta modernidade’ (GIDDENS, 2002), e denominações afins, passa ao largo da prevalência da perspectiva epistêmica (SAVIANI; DUARTE, 2010) e traz à baila questionamentos acerca da natureza e da legitimidade do conhecimento:

O ponto principal, que explica a necessidade de pensar novos percursos para a LA [...] diz respeito ao impacto produzido nas ciências sociais e nas humanidades por teorias que têm interrogado a modernidade, acarretando profundos questionamentos sobre os tipos de conhecimento produzidos e tentando explicar as mudanças contemporâneas que vivemos. (MOITA LOPES, 2006, p. 22).

Remonta ao final dos anos 1990, e ganha proeminência desde então, a perspectiva teórica discursiva que, conforme Pennycook (1998, p. 22-23), visa suplantiar a “era modernista” de pesquisas em LA marcadas por forte orientação positivista e estruturalista, fundando a chamada ‘Linguística Aplicada Crítica’, comprometida com pautas sociais, culturais e políticas, questionadora de princípios científicos universais, do pensamento racionalista e, conseqüentemente, de orientações epistêmicas com centralidade no conhecimento e nos processos de apropriação conceitual.

Reconhecendo a importância do comprometimento da LA com as discussões contemporâneas a que têm se dedicado muitos dos mais destacados linguistas aplicados brasileiros do cenário contemporâneo²⁷, e admitindo a relevância das críticas que tocam a condição sociocultural e política das chamadas ‘minorias’, como linguistas filiados à perspectiva Histórico-Cultural de base vigotskiana, ocupamo-nos, no entanto, de estudos que se articulam a uma visão epistêmica da Educação em Linguagem, dissociando-nos²⁸, assim, tanto do enfoque discursivo quanto do enfoque culturalista que marcam a Linguística Aplicada tal qual se delinea no Brasil hoje.

Mobilizados por inquietações que tangem aos domínios da educação que se dá nas esferas economicamente mais vulneráveis da sociedade e ao que entendemos ser uma progressiva ausência de domínio conceitual que tem se revelado nesses entornos (com base em CERUTTI-RIZZATTI, PEREIRA, 2016), impele-nos mais a compreensão acerca do desenvolvimento das funções psíquicas relativas à apropriação conceitual – para o que o ensino,

²⁷ A exemplo de Maria Antonieta Alba Celani, Luiz Paulo de Moita Lopes, Inês Signorini, Angela Kleiman, dentre outros.

²⁸ Como pontuaremos ao final do capítulo de análise – o próximo nesta tese –, essa nossa dissociação é relativamente recente, dado termos nos filiado, como Grupo de Pesquisa, durante muitos anos, aos Estudos do Letramento, o que nos inscrevia nos Estudos Culturais. Quanto à tomada discursiva, no entanto, sempre estivemos dela dissociados.

ou a *instrução* (VYGOTSKI, 2012 [1931]), se fazem imprescindíveis na formação dos sujeitos em linguagem –, do que os questionamentos acerca da natureza e da validade dos conhecimentos a cuja apropriação convocam-se, na *esfera escolar*, esses mesmos sujeitos. Por compreender que há conhecimentos dos quais as camadas mais fragilizadas da sociedade são frequentemente alijadas, importa-nos a defesa de uma Educação em Linguagem que contemple a dimensão conceitual-epistêmica e que, ao mesmo tempo, atenta à concepção vigotskiana de *fala/linguagem* como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VYGOTSKI, 2012 [1931]), lide com a dimensão da intersubjetividade, sem a qual não se dá a apropriação dos objetos culturais. Estamos, portanto, inscritos em uma Linguística Aplicada que, queremos, seja de base histórico-cultural, no que nos amparam, além da obra vigotskiana, que compõe nosso objeto de estudo, também teóricos como Britto (2003) e Duarte (2003). E, nesse ‘querer’, estamos cientes de que nos distinguimos, sob vários aspectos, da conformação que contemporaneamente prevalece na LA brasileira, e entendemos estar essa distinção contemplada no bojo do presente estudo.

Assim, tomando em conta que a perspectiva teórica discursiva anteriormente mencionada tem, hoje, vigorosa e crescente projeção no cenário da Linguística Aplicada, presentificando-se na maioria das pesquisas acadêmicas da área – dado que encetada, como já mencionado, pelos principais linguistas aplicados contemporâneos –, instigou-nos ao estudo da presença do quadro teórico vigotskiano, nesse contexto, o indicativo²⁹ de haver expressivo volume de pesquisas em cujos referenciais teóricos encontram-se remissões a Lev S. Vigotski. Essa presença, que se nos afigurou como possível remanescência da obra vigotskiana, em meio à guinada pós-moderna – e adjetivações afins – assumida pela pesquisa em LA no país, representa fenômeno de suma pertinência para análise, dado ser a perspectiva histórico-cultural vigotskiana dissonante em tal cenário – porque materialista, dialética, epistêmica. Um possível indicativo, portanto, de tangenciamentos e/ou eventuais aplanamentos dos fundamentos teóricos e metodológicos propostos pelo autor.

Com essas considerações, é nosso propósito, ainda, justificar a escolha por manter o campo da Linguística Aplicada como locus de delimitação dos estudos de base vigotskiana focalizados nesta pesquisa: tal campo da LA, hoje, no Brasil, acolhe os estudos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; é nele que tais estudos têm tido lugar, em contraposição à chamada Linguística ‘dura’. Nessa dicotomização ‘Linguística dura’ *versus* ‘Linguística

²⁹ Mesmo antes de iniciada a geração de dados para esta pesquisa, um mapeamento prévio que realizamos com consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, e também a já citada pesquisa de Menezes, Silva e Gomes (2009), indicavam tal presença.

Aplicada’, a Educação em Linguagem tem se historiado em nível nacional, do que é exemplo o Programa de Pós-Graduação em Linguística no qual esta tese se desenvolve: neste PPGLg, a Linha de Pesquisa ‘Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa’ inscreve-se, há mais de década, na Área de Concentração da Linguística Aplicada.

Assim, optamos por delimitar ao campo da LA os estudos que compõem o *corpus* desta pesquisa, tendo presente que uma extensão desse mesmo campo à área da Educação implicaria o risco de, ao extrapolar os limites da Educação em Linguagem, obter aumento exponencial no número de teses, dada a forte presença do legado vigotskiano no Brasil nas áreas da Pedagogia e da Psicologia da Educação, historiada sobretudo nas décadas de 1980-1990 (com base em FREITAS, 1994).

Como questão final a requerer sublinha nesta menção ao campo de pesquisa, avultamos: a virada linguística/discursiva de que tratamos anteriormente, tanto quanto outras manifestações da ‘condição pós-moderna’ (LYOTARD, 2009 [1979]), tais como os Estudos Culturais, os estudos pós-coloniais, as teorias ‘*queer*’ e afins (SILVA, 1999), em sua explícita negação à episteme – do que nos parece ilustrativa a problematização de conceitos como ‘consciência’, ‘cognição’, ‘pedagogias psi’ e afins (SILVA, 1998) –, suscita inquietudes quando ancoram em LA estudos no âmbito dos quais se evoca o quadro vigotskiano. Essa foi, portanto, questão nodal que nos moveu à pesquisa. Trata-se de uma inquietude que coloca a nu a possibilidade de intercorrência do que entendíamos ser uma incongruência epistemológica: assumir vertentes opostas à episteme e, nesse âmbito, evocar um autor eminentemente epistêmico para estudar fenômenos atinentes ao ensino e à aprendizagem em Educação em Linguagem. Contornos tais, inferidos no campo de tese, justificaram a delimitação do objeto deste estudo ao referido campo.

Forma, ainda, parte desse desconforto a busca por compreender – e, quem sabe, até mesmo defender – possibilidades de ‘fazer uma outra LA’, que se mantenha epistêmica sem incorrer no positivismo e seus desdobramentos no estruturalismo e no inatismo, tão afetos à chamada Linguística ‘dura’ (com base em BORGES NETO, 2004) –, ao que no curso da presente pesquisa conferimos lentes argumentativas, exatamente pela via do estudo amplo e aprofundado do que se coloca nas questões e nos objetivos de pesquisa já anteriormente explicitados.

Postas, então, as especificidades do campo e as inquietudes que suscitam em nós, cabe apresentar o traçado do percurso metodológico dedicado a responder às questões do estudo. O primeiro passo, que será descrito a seguir, voltou-se ao mapeamento da inferida remanescência/evanescência da obra vigotskiana e sua relevância no campo das pesquisas

acadêmicas voltadas à Educação em Linguagem no campo da LA, passo na direção do movimento analítico-descritivo a pesquisa.

2.2 A FORMAÇÃO DO *CORPUS*: PRIMEIRA ETAPA DO MOVIMENTO DESCRITIVO

Em se tratando do movimento analítico-descritivo que configura a primeira etapa metodológica deste estudo, a conformação do *corpus* da pesquisa partiu de buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes³⁰, por meio das quais fizemos o levantamento quantitativo e qualitativo estruturado para o mapeamento do **conjunto de teses brasileiras produzidas nos últimos dez anos, no campo da Linguística Aplicada, em cuja base teórica há evocação do ideário vigotskiano**. Considerando que as buscas realizadas no referido catálogo eletrônico se dão por meio de palavras-chave, nossa pesquisa iniciou pela inserção do nome de Lev S. Vigotski no campo próprio para as pesquisas no Catálogo.

Cabe, neste ponto, destacar duas das primeiras peculiaridades deste processo de busca eletrônica, as quais acabam por delinear critérios de composição do *corpus*, quais sejam: i) a variação, no Brasil e em outros países, quanto à grafia do nome do referido autor, ora citado como Vigotski, ora como Vygotsky, e por vezes Vygotski ou, ainda, Vigotsky³¹; ii) a consideração de que a busca por palavras nessa plataforma virtual tem alcance limitado aos resumos e não à totalidade dos trabalhos ali disponíveis. Essas duas peculiaridades, incidiram sobre as primeiras tentativas de levantamento para a formação do *corpus*, que esbarraram ainda em alguns limitadores inerentes ao próprio sistema de cadastramento e de buscas da/na plataforma em questão, como a especificidade de os filtros voltados às áreas de concentração e às linhas de pesquisas ofertarem entradas, por vezes, duplicadas e bastante diversificadas, dado que, ao longo do período abarcado pela pesquisa, a Capes passou por mudanças quanto aos parâmetros de avaliação dos Programas de Pós-Graduação³², e dada a variedade com que são nomeados os campos de pesquisa dentro desses diferentes Programas. Da consideração de tais contingências, as quais serão mais bem detalhadas a seguir, decorreu o estabelecimento dos filtros de pesquisa adotados para esse movimento de consulta ao Catálogo de Teses e

³⁰ A plataforma, antes nomeada Banco de Teses e Dissertações, reúne registros acadêmicos desde 1987 e promove a divulgação digital dos trabalhos produzidos pelos Programas de Mestrado e Doutorado brasileiros reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O catálogo tem acesso disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>>.

³¹ Essas alternâncias, tal qual já mencionamos, devem-se às diferenças entre o alfabeto cirílico, no qual o nome foi grafado originalmente, e o alfabeto latino/romano, em que as traduções são feitas.

³² Informação obtida via canal de atendimento da Plataforma Sucupira, em resposta a questionamento nosso acerca das entradas duplicadas no Catálogo.

Dissertações. Descreveremos, então, cada um desses filtros, descrição que termina por apresentar o ‘passo a passo’ desta busca às produções acadêmicas que compõem o conjunto de teses foco de nossa análise.

2.2.1 Conformação dos filtros de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes compreende, inicialmente, um campo eletrônico de buscas para inserção de termos/nomes ou, mais precisamente, palavras-chave, do que decorre que o primeiro passo para mapear quaisquer estudos dele constitutivos é a eleição dos termos de busca a serem inseridos nesse campo. Feita tal inserção, a plataforma apresenta, junto com os primeiros resultados da busca geral, uma série de filtros (Figura 1), que abrangem desde a categoria de Curso a que se vinculam tais estudos – Doutorado, Mestrado, Especialização – e o recorte temporal – classificação por ano de publicação – até a indicação de dados mais específicos, como nomes de membros das bancas de defesa e bibliotecas onde estão armazenados os documentos físicos. Os filtros são, ao todo, doze, a saber:

- i) tipo;
- ii) ano;
- iii) autor;
- iv) orientador;
- v) banca;
- vi) grande área do conhecimento;
- vii) área do conhecimento;
- viii) área de avaliação;
- ix) área de concentração;
- x) nome do programa;
- xi) instituição;
- xii) biblioteca.

Figura 1 – Painel de buscas do Catálogo de Teses e Dissertações Capes



Fonte: Capes (2019).

Dado o objeto desta pesquisa e tomadas as suas questões principal e suportes, os passos iniciais para o delineamento do *corpus* foram a inserção dos termos de busca, seguida da seleção da categoria desses estudos, em nível de Doutorado, e dos anos que compõem o período da última década. Feito esse primeiro levantamento, passamos aos filtros relativos à Área, a fim de identificarmos entre esses estudos aqueles que se inscrevem no campo da Linguística Aplicada. Neste ponto, a variedade de opções de filtros e de resultados que cada modo de filtragem apresentava, gerou algumas dúvidas quanto às escolhas que deveriam ser feitas, com vistas ao grau de rigor na formação do *corpus* que conseguiríamos alcançar com tais escolhas. Uma vez identificada a peculiaridade – a que nos referimos anteriormente – de que a maneira como estão catalogados os estudos relaciona-se com as características, bastante variáveis, de cada um dos Programas de Pós-Graduação das diferentes universidades do país, impôs-se a necessidade de assegurarmos-nos de que o levantamento abarcaria, de fato, todas as teses que atendem aos parâmetros definidos para esta pesquisa.

Entre as opções de filtros que trazem informação quanto às áreas de pesquisa em que se inserem as teses, pudemos identificar três categorias nas quais é possível encontrar a entrada **Linguística Aplicada** como opção: Área do Conhecimento; Área de Concentração; e Programa de Pesquisa. Quando dos primeiros testes de buscas, percebemos, de antemão, que o filtro **Programa de Pesquisa**, por exemplo, não abarcaria todos os estudos que deveríamos localizar, já que somente algumas universidades mantêm um Programa de Pós-Graduação específico em Linguística Aplicada: enquanto na Universidade Estadual de Campinas, por exemplo, há um

Programa de Pós-Graduação especialmente voltado à Linguística Aplicada, na Universidade Federal de Santa Catarina, Linguística Aplicada figura como Área de Concentração dentro do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Constatamos, também, que, no uso do filtro **Área de Concentração**, quando da seleção das opções que contêm **Linguística Aplicada** em sua denominação, excluía-se estudos que se inscrevem na LA (por Programa de Pós-Graduação, por exemplo), mas filiam-se a outra Área de Concentração, tal qual **Linguagem e Interação**. Além disso, valendo-nos, em nossos testes iniciais, do filtro **Área do Conhecimento**, compreendemos que com ele também não eram englobadas teses em cujo registro a Linguística Aplicada figurava como Área de Concentração; mais ainda, constatamos que algumas teses, embora publicadas em Programas de Pós-Graduação de Linguística Aplicada, também ficavam excluídas dessa filtragem.

Era preciso, pois, encontrar a melhor maneira de operar com os filtros, e, para isso, mostrou-se fundamental conhecermos como funciona o processo de cadastramento dos estudos no sistema Coleta da Plataforma Sucupira, em especial o processo de cadastramento das produções acadêmicas. Neste ponto de nossa pesquisa, valemo-nos do Manual de Preenchimento da Plataforma Sucupira, o documento **Coleta de dados: conceitos e orientações** (CAPES, 2014), voltado aos Programas de Pós-Graduação e disponível com acesso livre na *web*; também contamos com auxílio de servidores da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSC, que nos prestaram assessoria presencial, e da própria Capes, por meio de canal eletrônico de atendimento da Plataforma Sucupira. As informações obtidas durante esse processo breve de incursão pelos meandros do sistema de catalogação das teses acadêmicas foram fundamentais para que pudéssemos definir o caminho das buscas e processos de filtragem que nos assegurassem coerência na composição do *corpus* de pesquisa. Foi a partir daí que pudemos escolher, entre os três filtros anteriormente citados, os dois de que nos valeríamos para a localização de teses em Linguística Aplicada: **Nome do Programa** e **Área de Concentração**. A seguir descrevemos, em sequência, cada um dos passos do levantamento realizado na plataforma.

2.2.1.1 Termos de busca

Como registrado anteriormente, o mapeamento de teses que atende ao nosso objeto de estudo parte do levantamento de pesquisas que evoquem o autor Lev S. Vigotski, portanto a entrada de termos foi, inicialmente, o antropônimo em questão, nas suas diferentes grafias (aquelas encontradas em publicações brasileiras), portanto: VIGOTSKI, VYGOTSKY,

VYGOTSKI, VIGOTSKY. Feitas as filtrações subsequentes, observamos que, dado as buscas de termos apresentarem abrangência limitada aos textos dos resumos das teses, havia estudos que, apesar de tomarem esse autor em sua base teórica, não contavam com inserção do antropônimo em seus resumos, mas faziam-no de outro modo, pela inserção do adjetivo VIGOTSKIANO, e suas variações de gênero e número, além das variações de grafia. Adotamos, portanto, uma segunda série de inserções de termos de busca, que inclui os conjuntos: a) VIGOTSKIANO, VIGOTSKIANA, VIGOTSKIANOS, VIGOTSKIANAS, b) VYGOTSKYANO, VYGOTSKYANA, VYGOTSKYANOS, VYGOTSKYANAS, c) VYGOTSKIANO, VYGOTSKIANA, VYGOTSKIANOS, VYGOTSKIANAS, ou seja, as variações de número e de gênero para o adjetivo correlato ao antropônimo, grafados nas diferentes versões, já que, em testes que realizados constatamos que a busca localiza a palavra exata e que, portanto, a inserção da palavra ‘vigotskiano’, por exemplo, não aponta ocorrências em que o adjetivo tenha sido utilizado no plural ‘vigotskianos’. A partir dessas buscas, e para cada um desses conjuntos de termos inseridos, aplicamos subsequentemente a série de filtros que segue.

2.2.1.2 Tipo: filtro 1

O primeiro filtro aplicado a cada um dos conjuntos de termos inseridos em nossa incursão no Catálogo em foco foi aquele que refinava a busca para as teses de Doutorado, excetuando dissertações de Mestrado e outros estudos. O filtro, portanto, foi: DOUTORADO (TESES), como mostra a Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Seleção no filtro **Tipo**

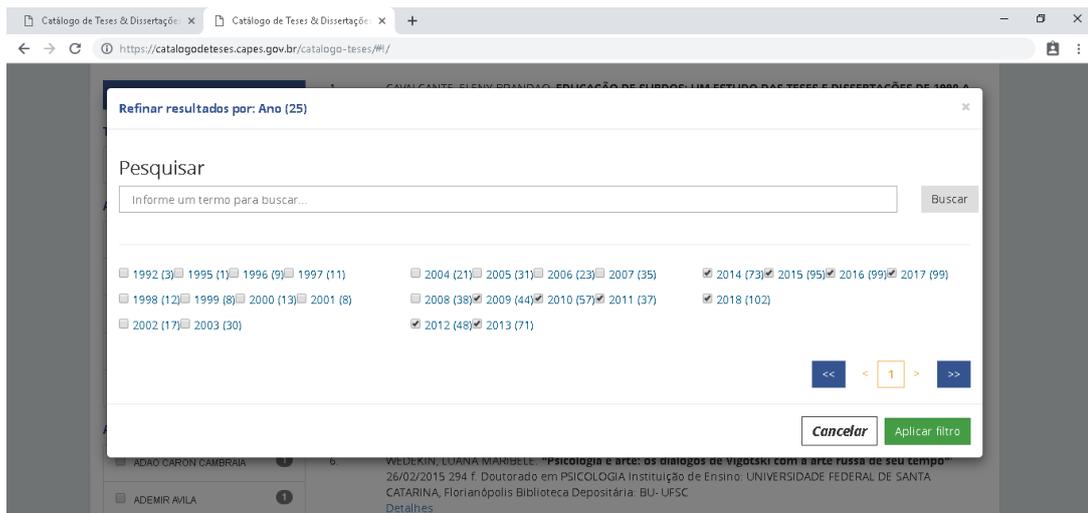


Fonte: Capes (2019).

2.2.1.3 Ano: filtro 2

Como já explicitado, nosso *corpus* é composto por teses publicadas no período de uma década, eleitos os últimos dez anos em relação a 2019, ano em que foi realizada a coleta. Assim, no segundo movimento de filtragem foram selecionados todos os anos entre 2009 (incluindo este) e 2018, como ilustra a Figura 3.

Figura 3 – Seleção no filtro **Ano**

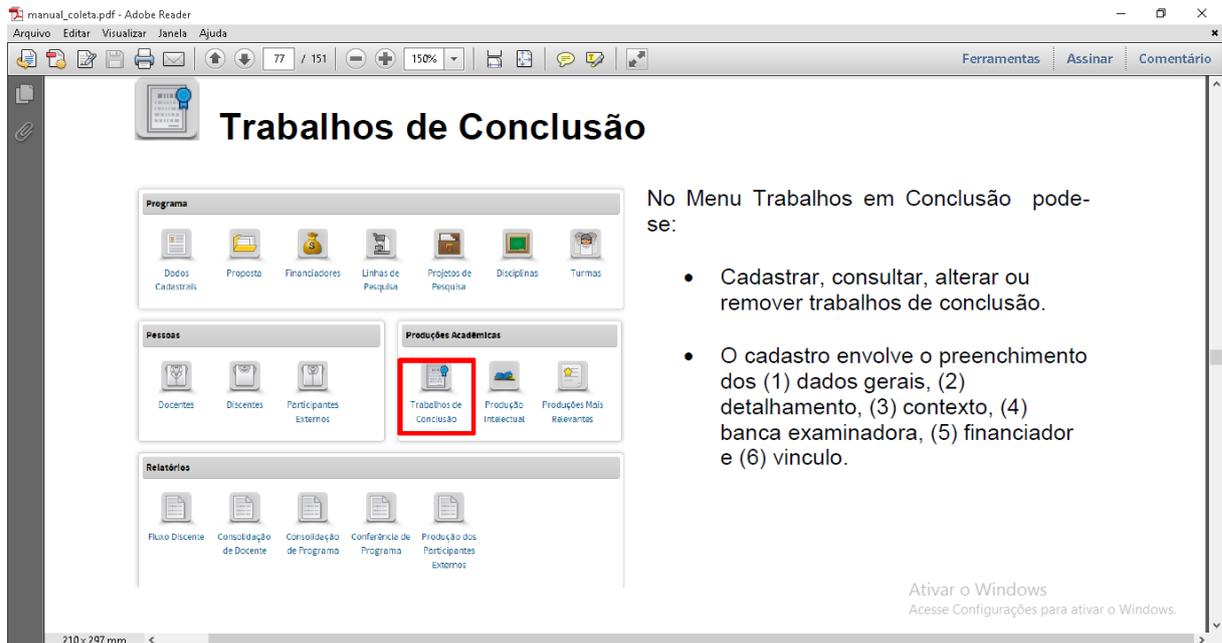


Fonte: Plataforma Sucupira (CAPES, 2019).

2.2.1.4 Nome do Programa: filtro 3a

No terceiro movimento de filtragem, requeriam-se filtros que trouxessem alternativas para a localização de estudos inscritos no campo da **Linguística Aplicada**. O filtro **Área do Conhecimento** contava com essa opção, porém inicialmente não havia clareza acerca da posição hierárquica que ele deveria ocupar no processo de filtragem, por isso recorremos ao Manual de Preenchimento da Plataforma Sucupira, a fim de conhecermos a maneira como são cadastradas as informações sobre os estudos, já que disso decorre o modo como estão disponibilizados os dados para a consulta. De acordo com o Manual, ao cadastrar os Trabalhos de Conclusão, o usuário (com acesso restrito) o faz preenchendo uma série de dados, que envolvem informações dos autores e seu tipo de vínculo, do estudo em si, dos orientadores e também da natureza do estudo quanto à sua área de inscrição, o que se faz no conjunto de dados (ou aba) nomeado pelo sistema como 'contexto' (Figura 4).

Figura 4 – Como são categorizadas as produções acadêmicas na Plataforma



Fonte: Manual Coleta (CAPES, 2014, p. 77).

Em atenção aos campos de preenchimento, compreendemos que a categoria **Nome do Programa** não é registrada manualmente pelo usuário, os estudos ganham tal identificação justamente pela vinculação do Programa em que o autor pesquisador está inserido. Já o filtro **Área do Conhecimento** não consta nos passos de preenchimento das produções acadêmicas, e, por fim, compreendemos que se trata de menção à Tabela do Conhecimento, empregada pela Capes na classificação e na avaliação dos Cursos e suas respectivas áreas (CAPES, 2014, p. 18); a categoria é também conhecida como **Área Básica** (CAPES, 2014, p. 121) e tem vínculo direto com as características dos Programas de Pós-Graduação.

Ao pesquisar, na Plataforma Sucupira, dados cadastrais de Programas, identificamos que, em se tratando da categorização por **Áreas de Conhecimento**, todos os Programas, ativos e de modalidade acadêmica (Mestrado e Doutorado acadêmicos), classificados no eixo **Linguística Aplicada** carregam também no nome do Programa essa denominação, como se pode ver na Figura 5, a seguir, que traz o resultado de uma busca por **Área Básica** (que corresponde a **Área do Conhecimento**) Linguística Aplicada³³.

³³ Esta consulta foi feita na área de acesso público (irrestrito) disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

Figura 5 – Consulta à Plataforma Sucupira: *dados cadastrais do programa*

Código	Programa	Instituição de Ensino	Área de Avaliação	Área Básica	Situação	Mod.	ME	DO	MP	DP	
42046017010P3	Ensino de Línguas	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA)	LINGUISTICA E LITERATURA	LINGÜÍSTICA APLICADA	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	3	-	Q
42006015003P0	LETRAS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS (UCPEL)	LINGUISTICA E LITERATURA	LINGÜÍSTICA APLICADA	EM DESATIVACAO	Aca.	5	5	-	-	Q
40002012050P7	Letras Estrangeiras Modernas	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)	LINGUISTICA E LITERATURA	LINGÜÍSTICA APLICADA	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	3	-	Q
33021015007P1	LINGÜÍSTICA APLICADA	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ (UNITAU)	LINGUISTICA E LITERATURA	LINGÜÍSTICA APLICADA	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	4	-	-	-	Q
53001010037P4	LINGÜÍSTICA APLICADA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	LINGUISTICA E LITERATURA	LINGÜÍSTICA APLICADA	DESATIVADO	Aca.	-	-	-	-	Q
53001010078P2	LINGÜÍSTICA APLICADA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	LINGUISTICA E LITERATURA	LINGÜÍSTICA APLICADA	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	4	-	-	-	Q
33003017043P7	LINGÜÍSTICA APLICADA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	LINGUISTICA E LITERATURA	LINGÜÍSTICA APLICADA	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	5	5	-	-	Q
42007011013P1	LINGÜÍSTICA APLICADA	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	LINGUISTICA E LITERATURA	LINGÜÍSTICA APLICADA	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	5	5	-	-	Q
33005010023P2	LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP)	LINGUISTICA E LITERATURA	LINGÜÍSTICA APLICADA	EM FUNCIONAMENTO	Aca.	5	5	-	-	Q

Fonte: Plataforma Sucupira (CAPES, 2019).

Com essa consulta, pudemos concluir que bastaria nos valermos do filtro **Nome do Programa**, que acaba por abarcar todas as ocorrências inscritas naquele filtro e, ainda, outras mais: aquelas em que os programas mantêm a denominação **Linguística Aplicada** explicitada no nome, mas estão cadastrados em outra **Área Básica** (ou Área do Conhecimento), como é o caso da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que mantém um Programa de Linguística Aplicada inscrito na **Área Básica Letras** (CAPES, 2019). Assim, chegamos ao que nomeamos Filtro 3a, **Nome do Programa**, dentro do qual selecionamos todas as opções de programas identificados sob a denominação **Linguística Aplicada**, totalizando três programas e englobando um total de 55 teses nesta etapa de filtragem (Figura 6).

Figura 6 – Filtro 3a: refinamento por Nome do Programa

The screenshot shows a web browser window with the Sucupira platform. The main content is a modal window titled "Refinar resultados por: Nome Programa (98)". Inside the modal, there is a search bar with the text "linguística aplicada" and a "Buscar" button. Below the search bar, there is a list of filter options with checkboxes and counts:

- INTERDISCIPLINAR LINGÜÍSTICA APLICADA (5)
- LETRAS E LINGÜÍSTICA (1) LINGÜÍSTICA (1)
- LINGÜÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA (2)
- LINGÜÍSTICA APLICADA (10)
- LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM (40)

At the bottom of the modal, there are navigation buttons: "<<", "<", "1", ">", and ">>". There are also "Cancelar" and "Aplicar filtro" buttons.

Fonte: Plataforma Sucupira (CAPES, 2019).

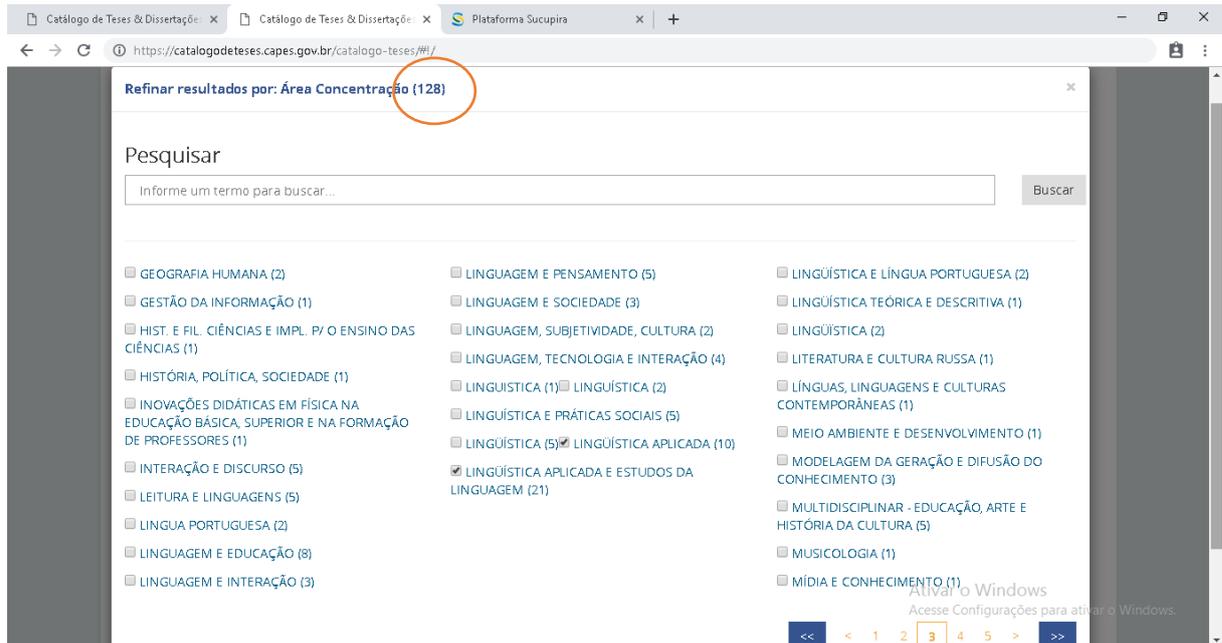
Como registramos anteriormente, sabíamos que este filtro não abarcava o conjunto de teses cuja inscrição se dá em programas que não são de Linguística Aplicada, mas cujas pesquisas de inscrevem nesse campo; e os testes, a análise do Manual de Preenchimento, bem como as informações obtidas por meio assessoria prestada por servidores com acesso às áreas restritas do sistema, mostraram-nos que é a partir do filtro **Área de concentração** que encontramos essas teses. Então, realizamos nova série de consultas ao Catálogo (iniciando pela inserção dos conjuntos de termos) utilizando, desta vez, outra categoria no terceiro nível de filtragem, o qual denominamos Filtro 3b.

2.2.1.5 Área de Concentração: filtro 3b

A etapa de refinamento, nesta segunda rodada de buscas, tomou a categoria **Área de Concentração** como filtro. Essa categoria, de acordo com o Manual Coleta, está inserida no campo de cadastramento de dados nomeado “contexto”, em que o usuário, ao cadastrar as produções acadêmicas, insere dados sobre a linha de pesquisa, sobre o projeto de pesquisa “[...] em cujo contexto foi desenvolvida a produção” (CAPES, 2014, p. 90) e sobre a Área de Concentração. Sendo este o único campo, com base no Manual, voltado ao registro de informações dessa natureza quando do cadastramento dos estudos, optamos por adotar este filtro como complementar ao Filtro 3a, com a segurança de que estariam localizados, a partir desse processo, os documentos que devem compor nosso *corpus* de pesquisa. O processo todo é ilustrado, mais adiante, pelos Diagramas em que buscamos apresentar o percurso de buscas e filtrações empreendidos e seus respectivos resultados quantitativos.

Ainda em se tratando do Filtro 3b, é preciso pontuar que essa filtragem apresenta uma variedade de entradas para seleção, dado haver, como já mencionado, diversidade de classificações adotadas/elaboradas pelos diversos Programas de Pós-graduação. Para nossa busca, selecionamos as opções que continham a denominação **Linguística Aplicada**, quais sejam: ESTUDOS EM LINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA APLICADA (ATIVA); LINGUÍSTICA APLICADA; LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM, ou seja, três opções das 128 disponíveis nesta etapa de filtragem. A Figura 7, a seguir, traz o *print* da tela de refinamento com opções disponíveis no filtro **Área de Concentração**.

Figura 7 – Filtro 3b: Refinamento por Área de Concentração



Fonte: Plataforma Sucupira (CAPES, 2019).

Importa registrarmos que apesar de haver opções como **Linguagem e Educação**, **Linguagem e Interação**, que eventualmente contêm estudos que se pautam pela Linguística Aplicada, não incluímos tais ocorrências dado que nosso critério foi selecionar entradas que contivessem a denominação **Linguística Aplicada**. Consideramos que pesquisas que não advêm de programas de Linguística Aplicada (de programas classificados na **Área Básica Linguística Aplicada**) e que, além disso, não se inscrevem em Área de Concentração, tampouco Linha de Pesquisa, com essa denominação não compõem nosso *corpus* de pesquisa³⁴; entendemos que uma abertura para seleção “manual” de teses que se aproximam, por semelhança temática, do perfil do *corpus* tornaria demasiado subjetivo o processo, com o risco de invalidar os critérios estabelecidos para esta etapa da pesquisa.

2.2.2 Refinamento para eliminação de repetições

Realizados os dois processos de filtragem descritos anteriormente, um pela série Filtro 1 - Filtro 2 - Filtro 3a e outro pela série Filtro 1 - Filtro 2 - Filtro 3b, encontramos, para a

³⁴ Enquadram-se neste caso teses da Universidade Estadual de Londrina, por exemplo, orientadas pela Professora Doutora Alba Maria Perfeito, pesquisadora no campo da Linguística Aplicada; são trabalhos que, ainda que se aproximem do perfil traçado para o *corpus*, não foram incluídos no *corpus* desta tese devido ao critério definidor da seleção dos estudos: essas pesquisas não têm registradas em nenhuma de suas categorias de dados (Área de Concentração, Linha de Pesquisa, Programa, Área de Conhecimento) a denominação Linguística Aplicada.

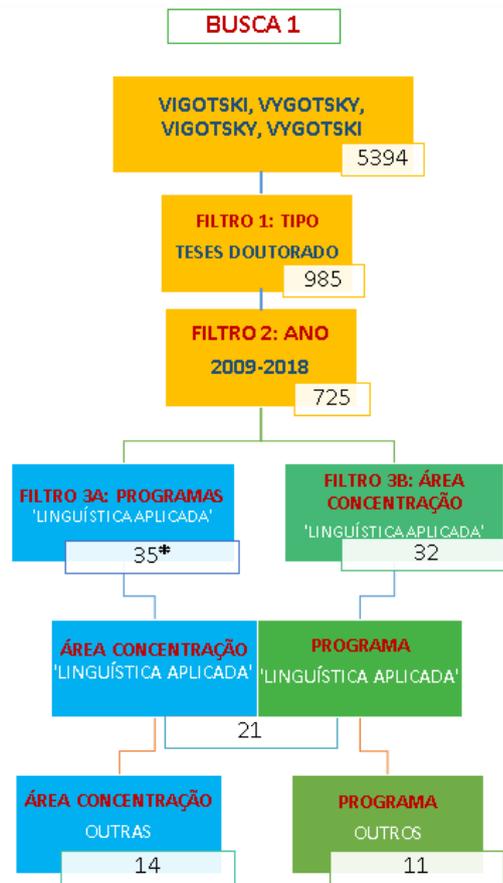
primeira, um total de 55 teses e, para a segunda, 32 teses. Ocorre que nesta etapa sabíamos que havia um ponto de intersecção entre esses dois conjuntos de teses localizadas, já que a primeira série de filtragem abarcava teses que são, ao mesmo tempo, advindas de Programas de Linguística Aplicada e inscritas em Áreas de Concentração cuja denominação é, ou contém, Linguística Aplicada, e que por isso aparecem em ambas as séries de buscas. Considerando, então, que essas teses compõem um conjunto de intersecção, procuramos filtrar esse conjunto, a fim de eliminar as repetições.

Para tanto, utilizamos como estratégia um refinamento decorrente da combinação dos dois filtros em cada série de buscas. Assim, localizadas as 55 ocorrências após aplicação do Filtro 3a, refinamos ainda mais, aplicando sobre esse conjunto de teses o filtro **Área de Concentração**, dividindo-o entre: a) aquelas teses que, além de serem de Programas de LA, têm a Área de Concentração inscrita na LA; e b) aquelas que são de Programas de LA mas pertencem a Áreas de Concentração com outras denominações. O mesmo foi feito na outra série de buscas: após o Filtro 3b, refinamos o conjunto de 32 teses aplicando o filtro **Nome do Programa** e dividindo-o, assim, em dois grupos. Desse processo de refinamento, que ficará mais claro a partir dos Diagramas a seguir, identificamos o mencionado conjunto de intersecção, composto por 21 teses; e então, eliminada a repetição, chegamos a um total de 46.

2.2.3 Representação gráfica do processo de filtragens e apresentação de dados quantitativos

Nesta seção ilustraremos graficamente o processo de filtragem que realizamos para localização das teses, a fim de que estejam melhor elucidados os passos desta etapa da pesquisa. Cada diagrama traz também os dados numéricos que representam as quantidades de trabalhos encontrados em cada etapa de busca e filtragem.

Diagrama 1 – Primeira busca: pelo antropônimo (46 teses)



Fonte: elaboração própria, a partir de buscas realizadas no Catálogo de Teses da Capes.

Esta primeira etapa de buscas, que denominamos Busca 1, conforma as seguintes séries de filtragem, a partir da busca pelos termos antropônimos (as diversas grafias do nome do autor): Filtro 1- Filtro 2 - Filtro 3a; e Filtro 1- Filtro 2 - Filtro 3b. Com elas, e após o refinamento descrito na seção imediatamente anterior, chegamos ao conjunto de intersecção, com 21 ocorrências, que corresponde às teses que são, ao mesmo tempo, advindas de Programas de Linguística Aplicada e inscritas em Áreas de Concentração cuja denominação é, ou contém, Linguística Aplicada; a um conjunto de 14 ocorrências, que corresponde às outras (além da intersecção) teses que advêm de Programas de LA; e um conjunto de 11 ocorrências, que corresponde às teses cuja Área de Concentração é LA e que pertencem a programas com outras denominações – em que estão incluídas, por exemplo, teses de Linguística Aplicada produzidas no Programa de Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

As demais séries de buscas, com seus respectivos filtros e refinamentos finais (mesmo processo para eliminação de repetições), são representadas nos diagramas a seguir.

Diagrama 2 – Segunda busca: VIGOTSKIANO(A)(S) (7 teses)



Fonte: Elaboração própria.

Diagrama 3 – Terceira busca: VYGOTSKYANO(A)(S) (3 teses)



Fonte: Elaboração própria.

Diagrama 4 – Quarta busca: VYGOTSKIANO(A)(S) (3 teses)



Fonte: Elaboração própria.

Com essas outras três etapas de buscas, que totalizam 13 teses, chegamos a um resultado de 59 teses; nesse conjunto, porém, havia algumas que se repetiam, e portanto o número real era de **48 teses**. Neste ponto, passamos a uma análise desse conjunto de teses, fazendo a leitura de cada um de seus resumos e seções que identificavam campo e participantes, a fim de selecionar aquelas que fariam parte do *corpus*. No movimento analítico-descritivo desta pesquisa, importa o levantamento de todas as pesquisas que atendem aos parâmetros: **teses brasileiras produzidas nos últimos dez anos, no campo da Linguística Aplicada, em cuja base teórica há evocação do ideário vigotskiano**; tal levantamento, em primeira etapa, nos proporcionará informações importantes para a compreensão, no âmbito da análise qualitativa, do cenário do legado vigotskiano no campo da Linguística Aplicada no Brasil. O movimento analítico-explicativo deste estudo, entretanto, tomará como corpo documental o conjunto das teses que se inscrevem no âmbito da Língua Portuguesa. Isso posto, de posse dos resultados obtidos após a consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, passamos a um

refinamento dos dados, desta vez manual, para excetuar, entre as 48 teses, aquelas pesquisas cujos objetos fugiam ao nosso escopo, centrado no ensino de Língua Portuguesa, do que tratamos a seguir.

2.2.4 Da seleção de teses de Linguística Aplicada do âmbito da Língua Portuguesa

Após a consulta feita ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que culmina no levantamento anteriormente descrito, um segundo passo de seleção de dados para a conformação do *corpus* contou com a análise de cada uma das 48 teses reunidas, a partir de informações contidas em seus resumos e nas seções que detalhavam ‘campo’ e ‘participantes’, para identificar aquelas que seriam foco de análise desta pesquisa: os estudos inseridos no campo da Língua Portuguesa. Esta segunda etapa de filtragem, desta vez realizada manualmente, teve como principal finalidade identificar – para fins de exclusão – aquelas teses que, inscritas na Linguística Aplicada, desenvolvem estudos no campo das línguas estrangeiras, ou línguas adicionais, e da língua brasileira de sinais.

As razões para esse processo de refinamento do corpo documental estão atreladas, de um lado, ao foco de nossa pesquisa e, de outro, à nossa inscrição no campo da Linguística Aplicada, que está centrada em estudos voltados ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna. Dessa inscrição, com imediata correspondência em nossa trajetória acadêmica, decorre a formação de dada fluência para os estudos nesse âmbito e, contrariamente, a falta de competência adequada para incursão em estudos do campo das línguas adicionais, e mesmo para a análise de estudos dessa natureza. Entendemos, ainda, que não seria viável analisarmos pesquisas que envolvem outras línguas por elas manejarem aparato teórico-metodológico muito distinto daqueles com que operamos quando estudamos os processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna. São diferenças axiais justamente no tocante aos processos de apropriação conceitual, *desenvolvimento, instrução*, tão caros ao ideário vigotskiano, que norteia esta pesquisa.

Também excetuamos, por esse mesmo processo, estudos cujos objeto e campo de pesquisa inscreviam-se em áreas que: 1. não diziam respeito à Educação em Linguagem, como uma tese que trata da ‘produção de significados’ na área de Gestão da Segurança do Trabalho, ou outras que tinham como campo as esferas acadêmicas do Direito ou da Administração; 2. são do âmbito da Educação Infantil. Para critério de seleção das teses que comporiam o *corpus*, identificamos todos os estudos em que havia ao menos um professor de Língua Portuguesa envolvido (como participante ou como pesquisador-participante) e/ou aqueles nos quais aulas

de Língua Portuguesa ou aulas no âmbito da formação (inicial ou continuada) em Letras Português eram o *locus* de pesquisa. Com esse parâmetro adicional, portanto, refinamos o conjunto total das pesquisas identificando ao todo 26 teses, que então passaram a compor o *corpus* desta pesquisa.

2.3 ESTUDO DO *CORPUS*: SEGUNDA ETAPA DO MOVIMENTO DESCRITIVO

Identificar e mapear a inferida remanescência/evanescência do ideário vigotskiano e sua relevância no campo das pesquisas acadêmicas da área voltada à Educação em Linguagem no campo da LA demandou um movimento descritivo por meio do qual pudéssemos compreender **como** se dá, hoje, a presença desse ideário para, então, partirmos à compreensão das **razões pelas quais ele assim se apresenta**. A **descrição** a que nos referimos, portanto, inscreve-se aqui na articulação íntima e direta com a **explicação**: buscamos descrever para explicar, denegando, portanto, uma abordagem puramente indutiva ou, ainda, o caráter meramente especulativo (nos sentidos de LYOTARD, 2009 [1979]) da descrição. Importa-nos, sob a perspectiva vigotskiana da explicação pelo movimento dinâmico-causal, conhecer o processo de ‘mudança’ que gera o fenômeno em estudo. Imergir no processo que compreende a apreensão do quadro vigotskiano no mencionado *locus* para compreender *se e por que* ele remanesce da forma descrita – e, por implicação, *se e por que* se historia eventual evanescência, como inferimos – é, antes de tudo, conceber a existência de um movimento dinâmico-causal e analisá-lo com o fito da explicação. Nas palavras do próprio autor – que é aqui, ao mesmo tempo que objeto, nossa referência metodológica de base:

[...] la verdadera misión del análisis en cualquier ciencia es justamente la de revelar y poner de manifiesto las relaciones y nexos dinámico-causales que constituyen la base de todo fenómeno. En esta proposición, el análisis se convierte de hecho en la explicación científica del fenómeno que se estudia y no sólo su descripción desde el punto de vista fenoménico. (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Entender, então, como se dá tal remanescência/evanescência, neste caso, significa perscrutar aspectos do *corpus* que possam nos informar, afinal, que face da obra vigotskiana se faz ali presente ou, retomando o escopo desse movimento analítico-descritivo: ‘que Vigotski’ emerge nessa prospectada remanescência/evanescência, escrutínio que compreende uma série de etapas de análise do conjunto de teses localizadas quanto: (i) aos *objetos de estudo* que implicam evocação do aparato conceitual vigotskiano; (ii) ao *corpo conceitual* evocado; (iii)

às fontes bibliográficas. Para cada um dos passos descritos, seguem-se questionamentos norteadores, os quais sistematizamos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Movimento analítico-descritivo

No corpus objeto de pesquisa, como o ideário vigotskiano emerge:	
1. Quanto aos objetos de estudo	Quais são esses objetos?
	Qual a perspectiva analítica sob a qual são tomados?
2. Quanto ao corpo conceitual evocado	Que conceitos aparecem?
	Como são apresentados tais conceitos?
	Em havendo integração com conceitos de outras epistemologias/teorias, de que integração se trata?
3. Quanto às fontes bibliográficas	Que títulos do autor são referenciados? Em que edições/traduições?

Fonte: Elaboração própria.

Com base no Quadro 1, que sistematiza as etapas da análise descritiva voltada à primeira questão-suporte da pesquisa, o intuito de descrever ‘o Vigotski’ que emerge na análise de um conjunto de teses da área de Linguística Aplicada move-se por meio de uma série de aspectos internos a cada uma das teses-objeto. O escrutínio de cada um dos aspectos, dispostos na forma das perguntas que compõem o Quadro 1, demandou a leitura e a análise de cada uma das teses constitutivas do *corpus* desta pesquisa. Trata-se de um conjunto de 26 teses de doutorado, publicadas na década compreendida entre 2009 e 2018, que apresentam menção à teoria vigotskiana como elemento – mais efetiva ou menos efetivamente fundante – do aporte teórico. Esta etapa transcorre com o fito no objetivo geral desta pesquisa, que é “Descrever analiticamente como se delinea, na tríade *objetos de estudo/conceitos teóricos/fundamentos epistemológicos*, a prospectada remanescência – com inferida progressiva evanescência – do legado vigotskiano na Educação em Linguagem no âmbito da Linguística Aplicada atual, explicando por que essa remanescência, em se confirmando, delinea-se do modo descrito”, e para isso contou com a leitura, ora de mapeamento sequencial das teses, ora de análise pontual dos conteúdos, do montante de teses.

Do conjunto de 26 teses selecionadas, cinco deles receberão uma seção especial, por corresponderem a estudos produzidos no âmbito do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, grupo do qual fazemos parte. Entendemos que essas cinco teses não poderiam receber tratamento idêntico às outras 21 teses, pela impossibilidade de uma ação analítica

minimamente/pretensamente isenta, e também por avaliarmos importante o olhar particularizado a elas, já que culmina em uma análise endógena crucial para a presente pesquisa e, ao mesmo tempo, para reflexão acerca do percurso histórico do mencionado Grupo.

A análise dos documentos que compõem o *corpus*, como registrado anteriormente, centrou-se na leitura acurada – em cada uma das 26 teses – do objeto de estudo e dos fundamentos teóricos, com especial atenção às obras referenciadas em se tratando de Lev S. Vigotski. Essa opção por nos mantermos nesses dois constituintes das teses decorre da compreensão de que neles está a resposta à primeira questão-suporte de pesquisa, de teor analítico-descritivo, e a seus desdobramentos, a saber: *objeto de estudo; corpo conceitual; e fontes bibliográficas*. A segunda questão-suporte (quadro teórico vigotskiano, com base nas obras do autor, para cotejo do conteúdo documental em análise³⁵) e a terceira questão-suporte (enfoque analítico-explicativo) e seus desdobramentos têm a resposta a essa primeira questão-suporte como condição preliminar de tratamento. Deixando mais claro: o manuseio documental das 26 teses, com mapeamento dos *objetos de estudo*, dos *conceitos* agenciados a partir das *obras* mencionadas, é passo instrumental para a etapa analítico-explicativa, percurso do qual resultará a resposta à questão geral de pesquisa. Na seção, entretanto, dedicada ao movimento analítico-descritivo são inescapáveis as incursões explicativas, de modo que os conteúdos desses dois movimentos se encontram entrelaçados ao longo desta seção. Quanto ao espaço dedicado ao enfoque analítico-explicativo, ao final do percurso analítico entendemos ser mais produtivo tratá-lo em uma seção final, sob a forma de Considerações Finais, como se verá no fecho desta tese.

Isso posto, registramos que os capítulos de metodologia das 26 teses, tanto quanto os capítulos de análise dos dados empíricos são de interesse secundário para este nosso estudo, por duas importantes razões que especificamos a seguir. Primeiramente, fazer uma análise da metodologia do percurso de pesquisa empreendido em cada tese importaria a este nosso estudo se o enfoque fosse o movimento que Lev S. Vigotski empreende, sobretudo no texto de 1927, intitulado ‘El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica’,

³⁵ Esta segunda questão-suporte implicou o quadro teórico de nossa tese; desse modo, a resposta a ela não derivou da análise de dados empíricos – as 26 teses em análise aqui –, mas do estudo das obras de Lev Vygotski na origem. Fizemos isso no aporte teórico da tese – segundo capítulo deste estudo – e o compreendemos como condição para o cotejo entre o quadro teórico vigotskiano tal qual se apresenta nas obras do autor e o agenciamento desse quadro tal qual o encontramos nas 26 teses. Assim considerando, os dados documentais empíricos em análise neste capítulo são de interesse direto para a resposta à primeira questão-suporte e, de interesse indireto, para a resposta à terceira questão-suporte.

ao elaborar uma proposição de metodologia de base marxista para os estudos da área³⁶. A representatividade deste texto de 1927 evidencia-se

[...] pelo fato de este ser, entre os textos do autor dedicados à análise da psicologia do início do século XX, o de maior densidade teórica, e o **que aborda o escopo mais largo de problemas metodológicos** e filosóficos. [...] [Nele consta] a presença do materialismo dialético e do marxismo **na concepção de método do autor** e, então, a proposição feita por ele de uma psicologia de orientação dialética [...] (LORDELO, 2011, p. 537, destaques nossos).

Não é esse, porém, o objeto deste nosso estudo e, por via de consequência, dar conta dele exigiria uma outra pesquisa de fôlego, sobretudo porque implicaria cotejar, de um lado, (i) os métodos de pesquisa escolhidos por cada um dos 26 acadêmicos autores das teses em análise e, de outro lado, (ii) as concepções vigotskianas sobre método de ciência nos estudos desse campo. Assim, ao longo desta análise fazemos menção à metodologia das 26 pesquisas apenas sob um ponto de vista bastante delimitado: os pactos que os doutorandos propõem entre o quadro vigotskiano e outros quadros teóricos na busca por modelizações analíticas, do que nos ocuparemos em uma seção específica à frente.

A segunda questão de interesse indireto para as finalidades de nosso estudo são os capítulos de análise dos dados constituintes de cada uma das 26 teses. Não nos ativemos a eles senão pontualmente, quando o conteúdo deles mostrou-se relevante para as discussões que empreendemos sobre *objetos de estudo*, *conceitos* evocados e *obras referenciadas*. Fugimos deliberadamente à discussão adensada desses capítulos analíticos porque isso exigiria uma cuidadosa exegese que ancorasse tanto os avanços que entendemos haver nos resultados dessas pesquisas quanto as fragilidades que nelas identificamos. E, questão capital: discutir a qualidade da relação triádica ‘objeto de pesquisa/teoria/análise’ foge completamente a nosso foco de pesquisa. Parece-nos inconteste, no entanto, que fragilidades que apontaremos nas relações de nosso interesse, entre os três vértices da pesquisa – *objetos*, *conceitos* e *obras* –, tenderão a deixar evidentes fragilidades da ordem das escolhas metodológicas e das análises dos dados empíricos. Assim considerando, registramos que a análise que segue toma exaustivamente as 26 teses em duas de suas partes constituintes: objeto de estudo e teoria, pois elas contêm os três eixos de nosso interesse. Para tal, procedemos conforme os movimentos operacionais a seguir:

³⁶ Ainda que, aqui, o autor lide com metodologia de ciência – e não metodologia de pesquisa –, entendemos haver uma necessária relação entre ambos os percursos.

- a) Mapeamento dos dados:** leitura sequencial de todas as teses selecionadas e indicação, no corpo dos textos, sob forma de legendas, de cada um dos itens de 1 a 3 do Quadro anterior – a ação de legendar implicou, assumidamente, mais do que mero exercício de identificação, requerendo cuidadosa análise, sobretudo nos desdobramentos do item 1 do Quadro 1 anterior;
- b) Catalogação dos dados:** retomada das teses em menção, agora não mais pela leitura sequencial de mapeamento, mas pela leitura pontual de análise descritiva à luz das legendas estabelecidas, de modo a:
- i. transcrever o conteúdo das legendas, montando o *corpus* analítico-descritivo, de forma a compor três arquivos centrais: a) rol dos objetos de estudos das teses; b) sinopse do corpo conceitual das teses; c) listagem das obras referenciadas nas teses;
 - ii. organizar o conteúdo transcrito tendo como critério identificação de convergências, ou *focos de saliência*, entre as pesquisas selecionadas, a exemplo de especificidades dos *objetos de estudo* (estudos voltados a especificidades do Ensino a Distância, por exemplo); especificidades dos *conceitos* evocados (estudos que evocam primordialmente o conceito de *mediação*, outros cujo foco está no conceito de *zonas de desenvolvimento* e afins); especificidades das *obras referenciadas* (aqui entra a descrição sobre as traduções adotadas, sobre a prevalência certos pactos com epistemologias outras). Esses agrupamentos configuram convergências identificadas no *corpus* e, portanto, emergiram dos dados de pesquisa;
 - iii. reunir os dados e convergências sob forma de seções específicas, do que trataremos a seguir.

2.4 ETAPAS DA EXPLICAÇÃO: DIRETRIZES PARA O PROCESSO ANALÍTICO

Dado que as ações anteriormente explicitadas no que respeita à etapa descritiva são movimentos que buscaram, primordialmente, conhecer o *corpus* da pesquisa em favor de descrevê-lo de maneira sistematizada para facultar a análise explicativa, cabe seguirmos detalhando, nesta seção, quais os instrumentos analíticos, ou diretrizes analíticas, que moveram tanto a sistematização dos dados quanto a conseqüente geração de respostas às razões pelas quais a conformação do *corpus* se dá da maneira descrita. Os instrumentos, então, de que nos valemos e que aqui apresentamos são derivados de um processo de elaboração empreendido no âmbito do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização do qual fazemos parte. Trata-se da proposta de diretrizes analíticas apresentada por Correia (2017) e a partir da qual temos

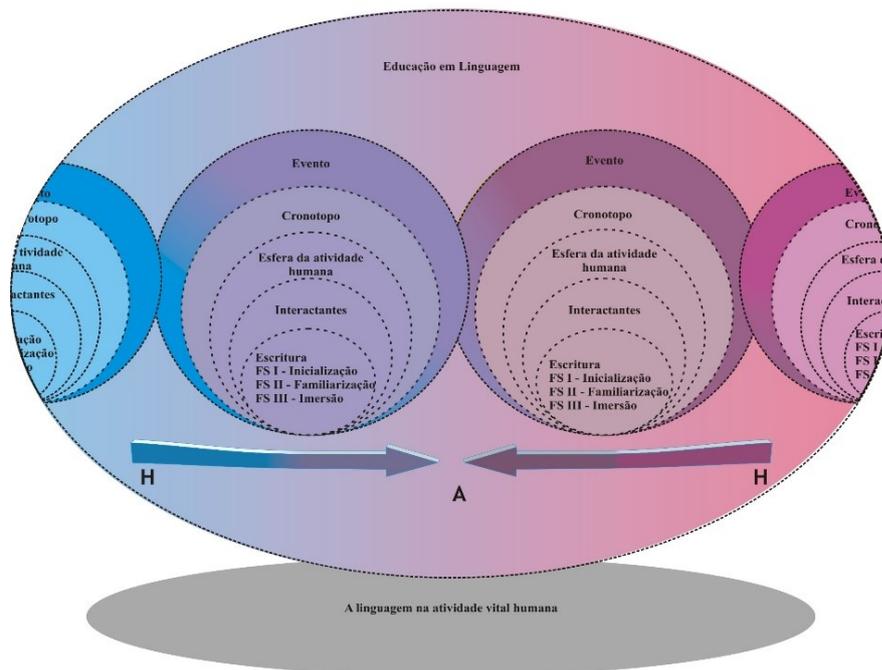
encetado reelaborações e ressignificações, considerando os diferentes estudos que, vinculados ao mesmo Grupo, guardam entre si suas particularidades e especificidades objetivas.

Importa destacar que as Diretrizes analíticas ora evocadas, uma vez que delineadas no interior do Grupo de pesquisadores do qual participamos, compõem-se sobre bases teórico-epistemológicas, e também metodológicas, inteiramente convergentes àquelas que edificam a pesquisa aqui proposta. Correia (2017) elaborou o citado instrumento por meio de diretrizes cuja principal ancoragem é a Teoria Histórico-Cultural e cujo desenho analítico deriva, notadamente, da abordagem metodológica vigotskiana de enfoque dinâmico-causal. Nessas Diretrizes, reproduzidas a seguir (Figura 1), situa-se como unidade básica de análise o *evento de escrita* – numa derivação, hoje inteiramente ressignificada epistemologicamente, do conceito de Heath (2001 [1998])³⁷, que trata dos *eventos de letramento* –, os quais são representados em formas circulares e dispostos horizontalmente, em inter-relação/tensionamento, historiando a Educação em Linguagem. Propõe-se a representação, pela gradação/síntese de cores e por setas indicativas, do mencionado movimento dinâmico-causal que assegura o percurso da heterorregulação à autorregulação da conduta humana no que concerne à apropriação do conhecimento por meio da linguagem – trata-se, aqui, de enfoques na formação escolar do sujeito, o que não constitui abordagem da presente tese. Além disso, cada um dos *eventos* que se integram confluindo para o centro – o estágio de autorregulação – são compostos por quatro constituintes, indicados no interior de cada círculo: *cronotopo, esfera*³⁸ *da atividade humana, interactantes e escritura*.

³⁷ Tal qual mencionado anteriormente, como Grupo de Pesquisa, já estivemos vinculados aos Estudos do Letramento e, por consequência, também aos Estudos Culturais; daí a menção a essa autora. Nossa dissociação atual dessa abordagem e dos autores a ela filiados não nos autoriza, no entanto, a negar o percurso que empreendemos na historicidade de nosso Grupo e, por implicação, não nos autoriza a apagar essa origem, embora inteiramente ressignificada hoje, do conceito de *evento*.

³⁸ Nesses dois conceitos, a filiação também bakhtiniana da orientadora desta tese e Coordenadora do Grupo de Pesquisa em menção; filiação que, na presente tese, não assumo como autora.

Figura 1 - Diretrizes analíticas



Fonte: Correia (2017).

As Diretrizes aqui evocadas formam, assim, o traçado do processo analítico que empreendemos, ainda que tenham ganhado, de acordo com os propósitos específicos desta pesquisa e com filiação exclusivamente vigotkiana, seu objeto e as questões que a norteiam, contornos outros – considerando especialmente não serem nossos focos de estudo o ensino e a aprendizagem em si mesmos, tanto quanto nossa não assunção ao quadro teórico bakhtiniano. Trata-se, então, de uma proposta de ressignificação parcial da maneira como se organizam os constituintes de tais diretrizes propostas por Correia (2017), uma reconfiguração pontual extrínseca das diretrizes. Em atenção ao objeto de estudo – o ideário vigotkiano em eventual remanescência/evanescência no campo da Linguística Aplicada – e à questão geral de pesquisa, dirigida às razões que produzem o fenômeno em foco, o movimento analítico-explicativo proposto, e cujo (re)desenho apresentaremos na Figura 3, adiante, elaboramos a conformação que segue registrada.

Nessa ressignificação parcial de Correia (2017), tal qual o fizeram Chraim (2019) e Mossmann (2019), operamos com o conceito de *Eventos Integrados*, concebidos como a convergência de *eventos com a escrita*, levada a termo tendo por base critérios específicos tangentes ao objeto deste estudo. Em busca de maior precisão:

- i. Tal qual Correia (2017), assumimos como diretriz fundante de análise os *eventos com a escrita*, concebidos como as interações sociais em favor das quais a modalidade escrita

atua (o que tem base em Heath (1982), mas que busca distinguir-se da abordagem do ‘letramento’). Não se trata, porém, de quaisquer *eventos*, mas, neste caso, os documentos³⁹ que compõem o *corpus* de pesquisa, a saber: teses em LA tomadas como *eventos* – cada uma das teses que constituirão o *corpus* foi concebida como um *evento* específico. Esses *eventos*, como em Correia (2017), apresentam constituintes internos, aqui também ressignificados. A ressignificação segue detalhada a seguir.

- ii. *Evento com a escrita* – constituintes: (a) o *evento* é cada uma das teses do *corpus*; (b) o *cronotopo* é tomado como a conjunção de tempo e espaço no cenário brasileiro da Educação em Linguagem na LA de 2009 a 2019 – aqui, mantemos a designação bakhtiniana, mas não lidamos com ela; (c) a *esfera* é a acadêmica, âmbito da LA – também aqui, tomamos *esfera* como a inserção sociocultural historiada com que operamos, não lidando conceitualmente com o quadro bakhtiniano; (d) os *interactantes* são pesquisadores em nível de doutorado da LA e seus orientadores⁴⁰, na interação indireta com a autora desta tese; (e) os *focos de saliência* são os conceitos vigotskianos, inicialmente dispostos na já mencionada gradação: FS-I: *evocação*, compreendida como menção pontual; FS-II: *coancoragem*, compreendida como maior aprofundamento conceitual, mas não conceituação fundante do estudo; FS-III: *fundamentação*, compreendida como conceituação fundante do estudo.

Em decorrência dessa mudança a que o tratamento dos dados nos levou, e após alteração no modo como pretendíamos apresentar o movimento analítico-explicativo desta pesquisa, o diagrama ressignificado se conforma como segue:

³⁹ A pesquisa documental que empreendemos centra-se em duas orientações que se caracterizam, ambas, como documentos secundários (YIN, 2005), ainda que guardem entre si especificidades, já que compreendem gêneros do discurso de natureza diversa: de um lado teses acadêmicas, voltadas à publicização da produção acadêmico-científica, porém de alcance mais estrito (e, conseqüentemente, de historicidade mais restrita), em comparação ao que, de outro lado, representam as obras vigotskianas sobre as quais nos debruçamos (tanto significativamente referendadas quanto, por isso mesmo, mais consolidadas no tempo).

⁴⁰ Ainda que tenhamos tomado esses estudiosos como *interactantes*, esta pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas com seres Humanos porque se trata, aqui, de *interactantes* indiretos, tendo presente que lidamos tão somente com documentos amplamente publicizados.

Figura 3 – *Evento com a escrita*

Fonte: Elaboração da autora a partir de Correia (2017).

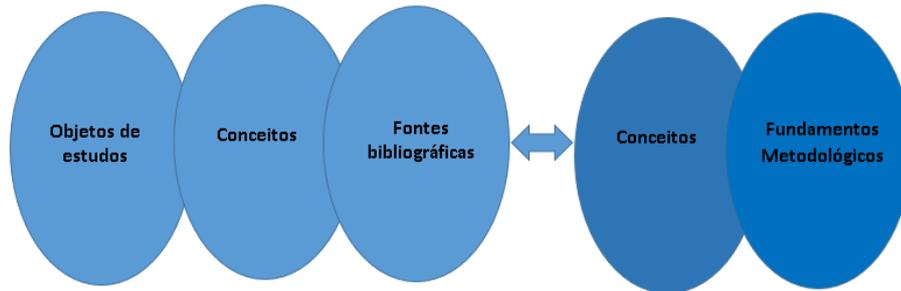
Sobre esse último constituinte, cabe determo-nos aqui com atenção mais delongada para registrar que ele foi, inicialmente, delineado dessa maneira quando da etapa de elaboração do projeto desta pesquisa, porém sob a ressalva de que sua conformação dependia precisamente do conteúdo que emergiria do *corpus*: era necessário conhecer cada uma das teses selecionadas e, a partir do que a análise descritiva se nos revelasse, traçar em definitivo os *focos de saliência*.

Nossa proposta de análise dos dados previu, inicialmente, um movimento de gradação, inferindo que encontraríamos (i) estudos em que o quadro vigotskiano estivesse apenas evocado, sem aprofundamentos mais efetivos – o que nomeamos *evocação* –; (ii) estudos em que o quadro vigotskiano estivesse em *coancoragem* com outros quadros teóricos; e (iii) estudos em que o quadro vigotskiano figurasse de modo complexo e aprofundado como aporte teórico principal, o que nomeamos *fundamentação*.

Não foi, porém, isso que encontramos ao longo da leitura de estudo das 21 teses. Embora tenhamos nos defrontado com oscilações entre textos mais longos e densos sobre o autor bielorrusso e textos mais breves e superficiais sobre sua teoria, não mapeamos no *corpus* estudos nos quais as obras do autor estivessem de fato escrutinadas em número mínimo e em traduções que reputamos de maior cuidado conceitual. Esses resultados fizeram-nos rever o que havíamos previsto como *focos de saliência* organizadores da análise, dado que entendemos haver, no todo das 21 teses, apenas *evocação*. Optamos, então, por uma organização diferente daquela prevista inicialmente, organização essa que derivou do que entendemos recorrente no todo da leitura neste percurso analítico-descritivo e que apresentamos no capítulo subsequente a este. Assim, novos *focos de saliência* foram definidos, como explicitaremos no início do capítulo que segue.

- iii. Especificados os constituintes internos dos *eventos com a escrita*, e dada a impossibilidade de um percurso analítico atomizado em um sem-número de *eventos* – análise de cada tese isoladamente –, o processo analítico agrupou tais *eventos* no que vimos chamando, em nosso Grupo de Pesquisa, de *Eventos Integrados*, conceito já mencionado na seção imediatamente anterior.
- iv. A Figura 4, a seguir, contém cinco *Eventos Integrados*, sendo os três à esquerda respectivos ao movimento descritivo e os dois à direita respectivos ao movimento explicativo. As setas ambivalentes retomam as questões de pesquisa e, portanto, sugerem tensionamento entre descrição (quais são os *objetos de estudo/os conceitos* agenciados/as *obras* consultadas) e explicação (cotejo com conceitos e fundamentos derivados de obras fundantes), em busca da síntese para a resposta à questão geral de pesquisa: em sendo X a descrição dos dados, eles se explicam por razões Y. Segue:

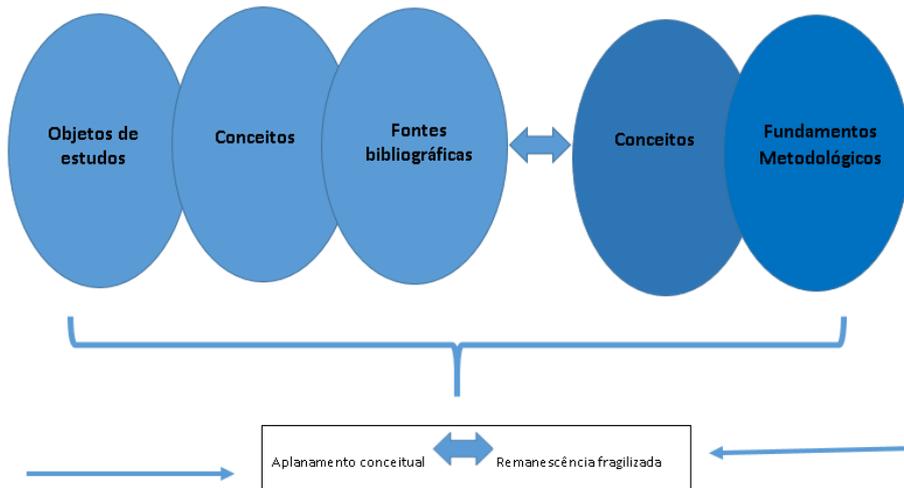
Figura 4 – *Eventos Integrados*: descrição e explicação em tensionamento



Fonte: Elaboração própria.

- v. Cada um dos cinco *Eventos Integrados* apresentados aqui concorreu para a hipótese de resposta à questão geral de pesquisa a que nos arriscamos inicialmente – não sob perspectiva positivista de ciência, mas em nome de uma filiação emancipatória (LYOTARD, 2009 [1979]), como representamos na Figura 5 a seguir. Essa hipótese consistiu na inferência inicial – decorrente de nossa incursão preliminar no campo de pesquisa – de que, em se desenhando os *eventos* como tais, no cotejo com o modo com que se delinea o quadro teórico vigotskiano, é possível encontrar ‘aplanamento conceitual’ como razão para a também hipotetizada ‘fragilização da remanescência’ – ou evanescência – do quadro teórico desse autor nos estudos constitutivos do *corpus* desta tese. Considerando tratar-se de inferenciação preliminar por ocasião da escrita deste capítulo metodológico, importa reiterar que em nenhum momento e sob nenhuma justificativa colocou-se como determinante da resposta, tampouco como conclusão que pudesse interferir na exclusão de respostas diversas *a posteriori* constituídas. Isso posto, segue a Figura 5 ilustrativa desse movimento metodológico inferencial – que, no entanto, importa assinalar, confirmou-se inteiramente ao final deste estudo, como registraremos no texto que segue o presente capítulo.

Figura 5 – Eventos integrados: apontamentos inferenciais



Fonte: Elaboração própria.

Conformado, assim, o caminho de análise dos documentos de pesquisa, dispostos em *Eventos Integrados* e seus contituíntes, bem como o movimento de tensionamento entre os processos descritivo e explicativo, deslindamos o percurso metodológico desta pesquisa, impulsionado pelos propósitos do presente estudo. Se, por um lado, arriscamos traçar inferências em torno do objeto de pesquisa, lançando mão inclusive de hipóteses, o fizemos, por outro lado, cientes de que tais respostas inferenciais poderiam ser completamente refutadas ao final do processo analítico – o que, reiteramos, não se deu –, ponderação a que retornaremos nas Considerações Finais desta tese.

3 FOCOS DE SALIÊNCIA NA REMANESCÊNCIA DO QUADRO TEÓRICO VIGOTSKIANO: ANÁLISE DESCRITIVA DO CORPUS

Optamos por organizar este percurso de apresentação e discussão dos dados da presente tese em um único capítulo, em que pese o risco de extensão textual, isso porque a lógica sob a qual o processo analítico se mostrou fecundo impede-nos de divisões de primeira entrada, as quais suscitariam hierarquias inadequadas de conteúdo. Assim, registramos, a partir daqui, tais apresentação e discussão dos dados desta pesquisa, em quatro seções de segunda entrada, o que anunciaremos logo à frente.

Este capítulo está, pois, dedicado à etapa descritiva dos movimentos de análise desta pesquisa, cujo *corpus* compõe-se de um conjunto de 26 teses de doutorado, publicadas na década compreendida entre 2009 e 2019, que apresentam menção ao quadro teórico vigotskiano como elemento – mais efetiva ou menos efetivamente – fundante. Dado o curso desenhado pelas diretrizes analíticas anteriormente apresentadas, esta etapa transcorre com o fito de dar conta do objetivo geral desta pesquisa, que é “Descrever analiticamente como se delineia, na tríade *objeto de estudo/conceitos teóricos/fundamentos epistemológicos*, a prospectada remanescência – com inferida progressiva evanescência – do legado vigotskiano na Educação em Linguagem no âmbito da Linguística Aplicada atual, explicando por que essa remanescência, em se confirmando, delineia-se do modo descrito”. Esse movimento se deu pelas etapas de leitura dos documentos do *corpus*: inicialmente o mapeamento sequencial das teses, posteriormente análise pontual dos conteúdos presentes nos capítulos que foram objeto deste estudo.

O presente capítulo, assim, ocupa-se de dar conta de responder à primeira questão-suporte de pesquisa, com seus três focos e respectivos desdobramentos, de modo que este longo capítulo apresenta-se dividido em quatro seções distintas: (i) a primeira delas tematiza os *objetos de estudo* de 21 das teses⁴¹; (ii) a segunda focaliza *conceitos* vigotskianos evocados ao longo da apresentação dos objetos de estudo e aporte teórico das teses, com ênfase em suas adequações e/ou tangenciamentos, bem como integrações com outras epistemologias; (iii) a terceira seção trata das *fontes bibliográficas* referenciadas nas teses, em se tratando de obras do autor e de integrações com outras epistemologias; (iv) a quarta seção empreende uma análise

⁴¹ Dentre as 26 teses selecionadas para análise, constam cinco teses produzidas no âmbito de Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, do qual fazemos parte, às quais optamos por dedicar uma análise particularizada, na seção 3.4, por admitirmos: (i) a impossibilidade de uma apreciação que se queira tecnicamente isenta; e (ii) a oportunidade de empreender, por meio de uma análise que se assume endógena, o exercício autocrítico acerca dos modos como vimos, até então, delineando pesquisas que preconizaram o quadro teórico vigotskiano, ainda em processo de apropriação pelo Grupo.

endógena no Grupo de Pesquisa de que fazemos parte, com tratamento das cinco teses que, pertencentes ao *corpus*, foram produzidas no âmbito desse mesmo Grupo. Todas essas quatro seções de segunda entrada têm subseções com desdobramentos a elas respectivos, e estão intimamente entrelaçadas com o movimento analítico-explicativo desta pesquisa, de modo que o primeiro desdobramento desse enfoque, qual seja: ‘Que relações é possível estabelecer entre o conteúdo do enfoque analítico-descritivo e o conteúdo do enfoque teórico-metodológico deste estudo?’ encontra-se contemplado já nesta etapa da pesquisa – movimento que entendemos coerente com a perspectiva vigotskiana da explicação, na contramão da descrição especulativa.

Posteriormente a este capítulo, mas intrinsecamente vinculadas a ele, encontram-se as Considerações Finais, nas quais arriscamos alocar o tónus desta tese: o enfoque explicativo da pesquisa, formulado a partir das descrições levadas a termo nas seções deste capítulo. Não nos pareceu adequado lidar com a explicação à guisa de seção final do presente capítulo, porque isso seguramente perderia em força argumentativa. Assim concebidas, as Considerações Finais, como assinalaremos no término desta tese, desincumbem-se da função que lhes é academicamente outorgada para assumir o *status* de ‘tese defendida’, de resposta-fecho à questão geral de pesquisa. Trata-se de um risco, aqui assumido sob a plena ciência da relevância-mor que tributamos a esse mencionado fecho. Ficarão para nós as consequências dessa escolha.

3.1 QUANTO AOS *OBJETOS DE ESTUDO*: DELIMITAÇÕES TEMÁTICAS QUE EVOCAM O QUADRO TEÓRICO VIGOTSKIANO

O direcionamento assumido nesta seção é a descrição analítica dos objetos a que se voltam cada um dos estudos em foco; descrever, portanto, quais objetos de estudo implicam evocação do aparato conceitual vigotskiano e reconhecer perspectiva(s) sob a(s) qual(is) tais objetos são tomados. Assim, ao longo deste percurso, além de apresentar, sucintamente, temáticas, questões de pesquisa e/ou objetivos, também buscamos analisar movimentos que, no modo como esses objetos são delineados, indiquem razões pelas quais o quadro vigotskiano foi evocado e, inevitavelmente, integrações teóricas que possam ter mobilizado tal evocação. Traços mais específicos de tais integrações teóricas, no entanto, não serão aprofundados aqui, já que para isso dedicamos uma subseção específica, que compõe o movimento de descrição analítica do corpo conceitual evocado no *corpus* (Seção 3.2).

No tratamento analítico dado aos objetos de estudo das teses que constituem o presente *corpus*, emergiram *focos de saliência* que ganharam em força em relação àqueles *focos*

inferidos inicialmente e registrados no capítulo metodológico anterior, os quais supunham um movimento de gradação que o decurso da pesquisa invalidou. Essa é uma questão a que já fizemos remissão naquele capítulo. Os novos *focos de saliência* correspondem a recorrências quanto às temáticas, conceitos específicos e perspectivas em destaque entre os estudos em análise; tais *focos*, em sua totalidade, inscrevem-se no movimento inicial de gradação anteriormente mencionado: mera *evocação* ao quadro teórico vigotskiano. Logo, a *saliência* não se mostrou na gradação antevista, mas em proeminências outras, estáticas no interior do ponto inicial da gradação, o que descrevemos a seguir. Tais *saliências* foram mapeadas sob o escopo dos *objetos de estudo*, dos *conceitos* vigotskianos evocados e das *fontes de referência* das teses que constituem o *corpus* de análise, tripartição em que mantemos nossa atenção de pesquisa, havendo ainda, nesse âmbito, a assunção, como *foco de saliência*, exatamente da dispersão de objetos de estudo em torno da Educação em Linguagem, como ocorre na terceira seção à frente.

Chamou-nos a atenção, por exemplo, a proeminência de pesquisas com enfoque nas tecnologias, mais especificamente estudos que tratam, em alguma medida, da educação a distância ou do uso de determinados recursos tecnológicos para educação presencial e semipresencial. São teses que tenderam à abordagem das *relações de convivência humana*⁴² entre estudantes e professores por meio de plataformas *on-line*, enfoque em que entendemos ter prevalecido uma concepção de *atividade* educativa que projeta substantivamente tais tecnologias sob o risco de concebê-las em sua imanência, o que incide sobre o modo como o conceito de *mediação* – dentre outros conceitos correlatos – é assumido.

Excetuada essa proeminência, centramos descrição analítica sobre um conjunto de quatro teses em que os ‘gêneros do discurso’ têm projeção no desenho dos objetos de pesquisa, e com esse *foco de saliência* formamos uma segunda subseção voltada à descrição dos objetos. Em um terceiro movimento descritivo-analítico, reunimos todas as demais teses, que versam sobre objetos de natureza variada, sob diversos recortes temáticos no campo da Educação em Linguagem, mas que não se relacionam por algum eixo específico que se nos mostrasse relevante, daí por que as agrupamos na terceira subseção deste tópico destinado ao tratamento dos objetos de estudos das teses em análise. Em favor de maior clareza na apresentação de tais

⁴² Em interação com Profa. Dra. Zoia Prestes, por ocasião da qualificação do projeto desta tese, pudemos compreender que o desconforto que nos toma em relação ao conceito de *interação social* pode ganhar em aquietamento com a substituição por *relações de convivência humana*. Arriscamo-nos, então, a passar a mencionar esse conceito, ainda que pontualmente, embora sem efetivamente nos ocuparmos de teorizar sobre ele nesta tese. Essa é uma tarefa que nos impomos para um futuro próximo em artigos que venhamos a derivar desta pesquisa.

agrupamentos, cada subseção conta com um breve quadro sinóptico contendo dados de identificação básica das teses em foco.

3.1.1 A proeminência das tecnologias e a perspectiva descritiva de pesquisas com tal enfoque

Dentre as 21 teses exploradas neste primeiro movimento de análise, salta à atenção o dado de que cinco delas têm em seus objetos de estudo o destaque ao uso das tecnologias, ora no âmbito da formação de professores, ora na formação inicial, a maioria com tônus em Ambientes Virtuais de Aprendizagem⁴³ (AVA), com destaque aos fóruns *on-line*. A essa identificada proeminência dedicamos este primeiro movimento de análise descritiva, realizando com ele alguns recortes analíticos de acordo com o que entendemos relevante no que toca ao nosso próprio objeto de pesquisa. Com isso queremos marcar, de antemão, que não se trata de apresentar descrição exaustiva nem discussão que esgote as variadas problemáticas suscitadas pelas teses, mas tão somente propor discussão centrada na presença do quadro teórico vigotskiano no delineamento de seus *objetos de estudo*, no intuito de compreender ‘que Vigotski’ é evocado em tais estudos – compreensão desdobrada nas já anunciadas questões-suporte de pesquisa.

Nesta seção, portanto, nossa atenção é voltada a essas teses que tematizam, mais diretamente ou menos diretamente, o uso de recursos tecnológicos, sobretudo na Educação a Distância, e que caracterizam, então, o que consideramos ser um importante *foco de saliência* que emerge dos dados documentais em estudo. São ao todo cinco teses, e alguns dados básicos sobre elas estão dispostos no Quadro 2, a seguir.

As teses que compõem o *corpus* serão nomeadas de acordo com uma codificação, criada com dois intuitos: (i) facilitar o manejo dos dados, tanto no que tange à organização interna da análise quanto a sua apresentação; e (ii) minimizar exposição da face dos autores, uma vez que o foco de nossa análise não está, absolutamente, em avaliar *performances* individuais, mas tão somente em analisar o fenômeno da remanescência do ideário vigotskiano nas produções acadêmicas do recorte analítico em questão. Assim, cada uma das teses está identificada por meio de codificação composta por duas consoantes invariáveis, TS, seguidas de uma numeração

⁴³ Essa nomeação, em si mesma, indicia filiações epistemológicas bastante específicas, dado não se tratar de Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem – AVEA –, mas designados tão somente como Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA –, a suscitar a ‘autonomia’ dos estudantes, compreendida como ‘agir na ausência do professor’ – ‘aprender’ sem haver ‘ensino’ –, tal qual se tem tomado na educação a distância em muitas formações em nível nacional (com base em CASSOL DAGA, 2012).

variável sequencial (sequência aplicada aleatoriamente). Todavia, em nome da idoneidade desta pesquisa, apresentamos, ao final desta tese, as referências completas relativas aos estudos que compõem o *corpus*.

Quadro 2 – Proeminência das tecnologias como *foco de saliência*

SIGLA	TÍTULO E SINOPSE DO OBJETO ⁴⁴
TS.1	“Parcerias Digitais e a formação de professores de Língua Portuguesa: um estudo à luz da Teoria da Atividade”
	Sinopse do objeto: “[...] investiga como uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de uma escola pública federal do Rio de Janeiro aprende a usar a tecnologia em seu contexto de ensino, ao mesmo tempo em que participa do planejamento, implementação e avaliação de projetos de natureza interdisciplinar com o uso de recursos tecnológicos, juntamente com esta pesquisadora e outros docentes.”
TS.2	“O fórum <i>online</i> como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua”
	Sinopse do objeto: “[analisa] processo colaborativo de construção de conhecimentos entre professora/aluno(s) e entre aluno(s)/aluno(s) nos fóruns <i>online</i> de um curso semipresencial de Morfologia da Língua Portuguesa, na Licenciatura em Letras de uma universidade pública situada na região centro-oeste.”
TS.3	“Mediações docentes em fóruns educacionais do curso de letras da Universidade Federal do Pará”
	Sinopse do objeto: “[...] focaliza a mediação docente em fóruns educacionais virtuais, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – modalidade a distância, da Universidade Federal do Pará, com o propósito de avançar sobre o conhecimento dos desafios pedagógicos na educação a distância.”
TS.5	“Ações mediadoras de alunos no fórum de um curso semipresencial de especialização”
	Sinopse do objeto: “[...] identifica ações mediadoras desempenhadas por alunos da turma de 2007 do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa por meio da interpretação de mensagens postadas nas discussões do fórum de discussão.”
TS.16	“Ambiente virtual de aprendizagem no contexto presencial do Ensino Médio: indícios de autonomia na escrita via estratégias de aprendizagem”
	Sinopse do objeto: “[defende] que um AVA configurado na plataforma Moodle e integrado ao contexto presencial do ensino médio possibilita o desenvolvimento da autonomia dos alunos em sua aprendizagem de língua materna (LM) por favorecer o uso de estratégias de aprendizagem que levam a uma escrita mais reflexiva.”

Fonte: Elaboração própria (2020).

Essa presença relevante na definição de objetos de estudo, afinal, parece-nos se explicar principalmente pela expansão significativa da modalidade a distância no Brasil nas últimas duas décadas (CENSO EAD.BR, 2018), o que tendeu a acontecer em cursos de graduação das

⁴⁴ As sinopses dos objetos aqui apresentadas em formato de citação direta são todas retiradas dos resumos das referidas teses.

ciências humanas, especialmente na área das licenciaturas, que em 2018 representavam “[...] o maior índice de matrículas registrado [nessa modalidade]” (CENSO EAD.BR, 2018, p. 63). O quadro ganha especial significado considerando-se que a Linguística Aplicada – o lócus da presente tese – é especialmente fecunda nos estudos voltados para as licenciaturas, estudos do campo da Educação⁴⁵. Tal proeminência, assim, termina por convergir com a delimitação de campo desta nossa pesquisa.

Duas questões, porém, chamam-nos especial atenção, não por uma convergência de ordem temática como a forte presença da EaD, mas por uma convergência de ordem inferencial. Nossos pressupostos iniciais de pesquisa prenunciavam arrezamentos no tratamento conceitual do quadro vigotskiano, do que por vezes encontramos indícios já no desenho dos objetos de tese; neste caso, eles se projetam nos dois aspectos que passamos a mencionar: o primeiro deles é a forte presença do caráter descritivo de pesquisa, como finalístico em si mesmo e/ou a serviço da interpretação (e não da explicação); o segundo é o tangenciamento dos conceitos de *mediação* e de *interação social* – este último, queremos tomar sob a designação de *relações de convivência humana* (com base em PRESTES, 2020) – que tende a comprometer os *objetos de estudo*.

Para essas duas questões, transcrevemos objetivos de pesquisa de TS.3, uma das teses com enfoque nas tecnologias da EaD:

- (1) [...] delineei os seguintes objetivos específicos para esta pesquisa:
- **Descrever** e analisar as **interações** entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem.
 - **Descrever** e analisar a **mediação** pedagógica durante as interações entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem.
- Para atingir os objetivos acima mencionados, propus as seguintes perguntas norteadoras de pesquisa:
- **Como** se caracteriza a **interação** entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem?
 - **Que** ações de **mediação** pedagógica são observadas durante as interações entre professores e alunos nos fóruns virtuais de apoio à aprendizagem? (TS.3, 2012, p. 29-30, destaques nossos)

O comportamento descritivo de pesquisa explicita-se, em (1), tanto no uso do verbo ‘descrever’, quanto nos pronomes interrogativos ‘como’ e ‘que’, cuja resposta necessariamente será a descrição. O verbo ‘analisar’ figura dentre os objetivos que destacamos, mas em tautologia, a considerar/sugerir (com base em MINAYO, 2014) que o ato de pesquisa, seja qual for o comportamento de domínio – descrever, explicar, interpretar –, implica ‘analisar’. Esse

⁴⁵ Disso são exemplos estudiosos da LA no Brasil, como Angela Kleiman, Roxane Rojo, Inês Signorini, entre outros importantes linguistas desse campo.

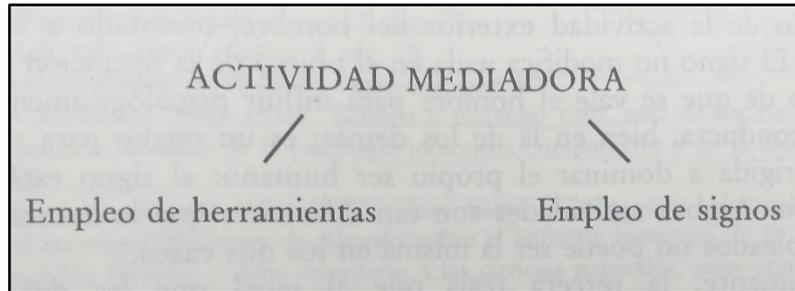
pendor descritivo como motor de pesquisa confronta-se com o quadro vigotskiano, para o que concorrem as palavras do autor:

La segunda tesis en que se basa nuestra concepción del análisis consiste en contraponer las tareas descriptivas y explicativas del análisis. Hemos visto que en la vieja psicología el concepto de análisis coincidía de hecho con el concepto de descripción y era contrario a la tarea de explicar los fenómenos. Sin embargo, la verdadera misión del análisis en cualquier ciencia es justamente la de revelar o poner de manifiesto las relaciones y nexos dinámico-causales que constituyen la base de todo fenómeno. En esta proporción, el análisis se convierte de hecho en la explicación científica del fenómeno que se estudia y no solo su descripción desde el punto de vista fenoménico. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 101).

O enfoque na descrição caracteriza também outras teses do *corpus*, como TS.5, cujo objeto de pesquisa, além de movido por perguntas marcadas pelos segmentos interrogativos ‘quais’ e ‘em que’, é representativo da segunda questão anteriormente mencionada, nessa proeminência nas tecnologias da Educação a Distância: o quadro teórico vigotskiano parece ser evocado pela força da vulgarização científica do conceito de *mediação*, como vemos em nossas ênfases anteriores em (1) e como é possível também destacar no excerto (2), a seguir, do estudo TS.5:

- (2) [...] O objetivo da presente pesquisa é, então, **investigar a mediação semiótico-pedagógica por meio da identificação de ações mediadoras** desempenhadas por alunos-professores em um fórum de discussão de um curso semipresencial de especialização. Para alcançar tal objetivo, considero necessária a busca de respostas às seguintes questões de pesquisa:
- **Quais** as características da mediação semiótico-pedagógica quando assumida pelos alunos?
 - **Em que** situação e contexto o aluno se torna mediador na interação com seus colegas? (TS.5, 2012, p. 22, destaques nossos).

Ainda que a discussão acerca do conceito vigotskiano de *mediação* tenha outro espaço reservado nesta tese, já que é tomado como *foco de saliência* em seção posterior a esta, vale aqui antecipar que queremos compreender esse conceito em Lev S. Vigotski a partir do conceito de *atividade*, nomeado nas traduções espanholas como ‘atividade mediadora’. Ao relacionar emprego dos signos e emprego das ferramentas, escreve o autor: “[...] desde el punto de vista lógico, tanto lo uno como lo otro pueden considerarse como conceptos subordinados de um concepto más geral: la atividade mediadora.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 93, sublinhas nossas). E arremata o argumento com a imagem a seguir:



Fonte: Vygotski (2012 [1931], p. 93).

Ainda nesse enfoque, escreve Vygotski (2012 [1931], p. 94):

El empleo de los signos, a nuestro entender, debe incluirse también en la actividad mediadora, ya que el hombre influye sobre la conducta a través de los signos, o dicho de otro modo, estímulos, permitiendo que actúen de acuerdo con su naturaleza psicológica. Tanto en un caso como en el otro, la función mediadora pasa a primer plano.

Ainda que assumamos, para as finalidades desta tese, o conceito como *atividade*, ao invés de *atividade mediadora*, por compreendermos que, no quadro vigotskiano, *atividade* é necessariamente ‘mediadora/mediada’ (com base em PRESTES, 2020)⁴⁶, entendemos que o conceito de *mediação* não pode ser tomado na superestima das tecnologias digitais. Para esse argumento, retomemos Vygotski (2012 [1931], p. 94, grifos do autor), quando distingue a natureza ‘instrumental’ das *ferramentas* e a natureza ‘instrumental’ do *signo*:

Queremos señalar la afinidad de los conceptos [signo e ferramenta], pero di ningún modo su origen o raíz real. Nuestro esquema [figura anterior] representa, del mismo modo convencional y siempre en el plano lógico, los dos tipos de adaptaciones como *líneas* divergentes de actividad mediadora. En eso precisamente consiste la segunda tesis planteada por nosotros: la diferencia, esencialísima, entre el signo e la herramienta, que es la base de la divergência real de ambas líneas, es su distinta orientación: **por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad**, la herramienta es dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio pra sua actividad interior, dirigida a dominar el próprio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. Ambas as actividades son tan diferentes que la naturaleza de los medios empleados no puede ser la misma en los dos casos.

⁴⁶ Concorre para esta decisão nosso desconhecimento do russo e conseqüente impossibilidade de checar a adequação da tradução espanhola.

Retornaremos, à frente, ao conceito de *mediação*; por ora, é nosso propósito problematizar objetos de estudo como ‘fóruns’ de EaD e afins que evocam o quadro vigotskiano pela força desse conceito, suscitando duas problemáticas que abriremos ao longo desta seção: (i) compreender a mediatização tecnológica (DAGA, 2011) como sinônimo de *mediação*, o que, em nossa compreensão, expõe uma indissociação entre ‘signo’ e ‘ferramenta’, na contramão do que o autor bielorrusso assinala, como consta na citação imediatamente anterior; e (ii) compreender *mediação* como ‘o professor colocar-se no meio, entre o aluno e o conhecimento’, em uma compreensão que desconsidera a *atividade* como constituída nas vivências por meio da *fala/linguagem*.

Quanto à mencionada *mediatização*, Daga (2011) propõe designar-se ‘mediatização’, e não ‘mediação’, o enfoque nos dispositivos eletrônicos e em suas especificidades, exatamente pela compreensão de que, ainda que haja estreitas relações entre o papel de tais dispositivos e o papel da *fala*, não se trata de isomorfia. Assim, embora Vygotski (2012 [1931]) estabeleça a importante relação entre ambos, deixa claro que ‘ferramentas’ – e tomamos os dispositivos eletrônicos como tais – não são o mesmo que ‘signo’. A *atividade* implica o *signo*, que pode ser mediatizado – no caso da EaD – pelo uso das sofisticadas ‘ferramentas’ atuais de informação, cujo desenvolvimento foi de tal ordem substantivo que não raro termina por superestimar o papel delas para além da servilidade às *relações de convivência humana*.

Essas problematizações surgem diante de estudos cujo objeto é desenhado em torno de tais recursos tecnológicos, como é o caso de TS.5, já mencionado. Trata-se de um estudo que tem como objeto o que seriam as ‘ações mediadoras’ de alunos de um curso semipresencial de Especialização em Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no âmbito de um fórum *online* mantido pelo curso. A pesquisa dá-se pela perspectiva analítica da descrição e nela se mantém, ainda que em articulação com a interpretação. Esse desenho se contrapõe à sublinha de Vygotski (2012 [1931], p. 105) na recomendação por haver uma “[...] analisis del proceso y no del objeto, que ponga de manifesto el nexo dinámico-causal efectivo y su relación en lugar de indícios externos que disgregan el proceso [...]”.

Essa equivocada prevalência da descrição culmina na análise interpretativa⁴⁷ de mensagens trocadas pelos alunos na plataforma que comporta o fórum de discussões do curso;

⁴⁷ Os propósitos descritivos que guiam quase a totalidade das pesquisas em foco aparecem inexoravelmente atrelados à perspectiva interpretativista (MASON, 1996) que se impõe nos estudos dedicados a analisar discursos; compreendemos, assim, que a *descrição*, em estudos que se guiam pelo viés discursivo, está a serviço da *interpretação* e não da *explicação*. Mantemo-nos na identificação de que o enfoque é descritivo porque o modo como os objetos de estudo são apresentados e os segmentos interrogativos que compõem as questões de pesquisa projetam a descrição, como vimos argumentando nesta análise.

tal análise se dá por um viés da hermenêutica de Ricouer⁴⁸, além de menções ao procedimento analítico do discurso que baliza abordagens contemporâneas da Linguística Aplicada⁴⁹.

- (3) [...] o espaço que reivindico para o presente trabalho é aquele que diz respeito à atuação que alunos podem ter como sujeitos não só da própria construção de conhecimento, mas também na de colegas. Espero, com a pesquisa que ora apresento, contribuir para o estudo da atuação do **aluno mediador**. (TS.5, 2012, p. 24, destaques nossos).

O conceito de *mediação*, neste caso, dimensiona o próprio objeto do estudo e é em torno dele que toda a tese se estrutura, de maneira bastante representativa do que vimos afirmando: apresentando uma compreensão segundo a qual a *mediação* é o ato de ‘colocar-se no meio’, de modo que, ao invés de uma *atividade*, constituída pelas *relações de convivência* de indivíduos entre si e deles com objetos de conhecimento, temos a ideia de que indivíduos ‘medeiam’, colocando-se ‘entre,’ ou ‘intermediando’, essa relação dos sujeitos com os objetos. Como o estudo situa tal compreensão no centro do objeto de pesquisa, ela pode ser identificada tanto nos excertos (2) e (3) anteriores, quando o destaque é para as “ações mediadoras desempenhadas por alunos-professores”, quanto em (4) a seguir, em que se esclarece o objetivo de descrever essas ações, classificá-las – e a ‘classificação’ parece-nos componente nodal da *descrição* – quanto aos seus graus de eficiência – e aqui o conceito produtivista de ‘eficácia’, a que voltaremos mais adiante – nos processos de ensino e de aprendizagem daquele contexto.

- (4) Esse trabalho foi feito com o objetivo de reconhecer [...] **as ações mediadoras mais comumente desempenhadas pelas professoras** na interação com seus alunos, considerando-se, principalmente, o seu grau de reincidência. [...] Após a **interpretação de todas essas mensagens**, cheguei à conclusão de que são cinco as **ações mediadoras** mais frequentes, que apresento a seguir [...]. (TS.5, 2012, p. 107-108, destaques nossos).

Descritas e classificadas de acordo com o tipo de ação discursiva encontrada nos fóruns, as ditas ‘ações mediadoras’ estão, portanto, atribuídas a indivíduos e a seus discursos – ora caracterizadas como ‘incentivos’ à participação dos alunos no fórum, ora como

⁴⁸ Citado a partir das seguintes obras: “Del texto a la acción: ensayos de hermenêutica” (Fondo de Cultura Económica, 2002), “Percurso do reconhecimento” (Loyola, 2006) e “Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação” (Edições 70, 2009).

⁴⁹ Estamos cientes das várias vertentes da Análise do Discurso, a exemplo da Análise do Discurso Francesa, com enfoque em Michel Pêcheux, a Análise Dialógica do Discurso, de enfoque bakhtiniano – que entendemos como um arremetimento epistemológico (AMORIM, 2009) –, a Análise Crítica do Discurso, com enfoque em Norman Fairclough. Não vamos nos ater a detalhamentos de precisão de escolas de AD, por fugir ao enfoque desta tese. De todo modo, compreendemos as diferentes vertentes de AD como vinculadas à chamada ‘virada discursiva’, com origem nos ‘jogos de linguagem’ (com base em LYOTARD, 2014 [1979]); logo, atinentes à condição pós-moderna, portanto necessariamente distintas do quadro vigotskiano (com base em DUARTE, 2004).

‘posicionamentos’ diante dessa participação, e assim sucessivamente⁵⁰. O equívoco conceitual que leva a um desenho de pesquisa com esse foco está também marcado quando a superestima das tecnologias incorre na atribuição do ‘papel mediador’ às próprias ‘ferramentas’, aos fóruns de discussão *on-line*, por exemplo. Trata-se de uma compreensão que se faz presente, de modo pontual ou fundante, no delineamento de objeto não só de TS.5, mas das cinco teses a que nos atemos nesta subseção. Em contextos tais, ‘ferramenta’ sinonimiza *mediação*.

No intuito de compreender, por exemplo, “o processo colaborativo de construção de conhecimento nos fóruns *on-line* de um curso semipresencial”, a pesquisa elaborada em TS.3 busca, em suma,

- (5) [...] aventar elementos capazes de orientar novas ações de ensino-aprendizagem de língua **com a mediação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) da Internet**. [...] Ao analisar a linguagem docente em fóruns de discussão assíncronos, pretendo buscar conhecimento sobre o que se pode fazer nesses contextos, de forma a gerar oportunidades de aprendizagem e, desse modo, promover, junto aos alunos, a construção do conhecimento. (TS.3, 2015, p. 25, grifo nosso).

A *mediação* é, pois, atribuída às ferramentas tecnológicas, que, sob abordagem histórico-cultural, seriam, na verdade, meros *instrumentos* da *atividade* instituidora de *relações de convivência humana*, estas últimas, sim, mediadoras do desenvolvimento. Parece-nos que o intuito de otimizar ações de uso das tecnologias, por meio de pesquisas que medem a eficiência desses instrumentos e seus impactos na aprendizagem, termina por denegar que essa mesma aprendizagem é resultado da *atividade*. Vygotski (2012 [1931]), em crítica a experimentos que analisavam muito proximamente as condutas do homem e dos animais – a exemplo dos experimentos com chimpanzés –, discorre acerca da especificidade da *autoestimulação* (como princípio dos *estímulos-meios*), que caracteriza as *funções psíquicas superiores*, afirmando que a dinâmica de análise pelos esquemas de Estímulo-Resposta termina por superestimar a função dos *estímulos* em detrimento da atenção à intervenção ativa do homem na introdução de tais estímulos, portanto ao domínio de sua conduta:

Al descomponer la operación en partes, ha perdido usted la parte más importante: la actividad peculiar del hombre orientada al dominio de su propia conducta. Decir que el estímulo *a* determinó en este caso la conducta equivale a decir que el palo consiguió el fruto para el chimpancé en los experimentos de Köhler. Pero al palo lo guiaba la mano y era el cerebro el que dirigía la mano. El palo no pasaba de ser la herramienta que el chimpancé utilizaba en

⁵⁰ Os detalhes dessa tipificação classificatória não serão detalhados aqui porque fazem parte, em TS.5, do procedimento analítico empreendido na pesquisa, que não é nosso foco; as origens e implicações de tal abordagem, contudo, estão ponderadas na descrição analítica que aqui apresentamos.

su actividad. [...] La propia aparición de estímulos nuevos fue el resultado de la actividad (*aktivnaya deyatel'nost*) del hombre. [...] Fue la mano del hombre la que movió el estímulo [...] que, por sí mismo, no puede determinar la conducta igual que el palo, por sí solo, no puede tirar el fruto. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 76-77, grifo do autor).

Para o autor, então, não se pode perder de vista que, ao criar estímulos artificiais que incidem sobre suas próprias reações, o homem está utilizando tais estímulos como *instrumentos* para o domínio da *conduta*; portanto é ele próprio quem determina, pela *atividade*, seu comportamento, para o que tais instrumentos são auxílio. Assim, em se tratando do papel atual das tecnologias aqui em foco, nossa opção, como já sinalizamos, é nomear por *mediatização* (a partir de DAGA, 2011) isso que se está tomando, nas teses em análise, por *mediação*, o que levaria as discussões de pesquisa para outro campo: quando o foco está na *mediatização*, não é possível relegar a ela função de incidência sobre o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*; ela é, quando muito, capaz de incidir sobre a natureza das interações entre os indivíduos ou deles com os objetos, porém nunca diretamente sobre a *conduta* desses indivíduos – função conferida aos *signos*, mais precisamente à *fala*, conceito chave no quadro vigotskiano (80) – quando nas *relações de convivência humana*.

Importa, ainda, observar que a superestima das tecnologias está notadamente agregada à perspectiva descritiva das mencionadas pesquisas: quanto maior o protagonismo dado às ferramentas tecnológicas, parece-nos, maior se revela a propensão à descrição de ‘como’ operar com tais recursos com vistas a melhores desempenhos⁵¹. Secundarizam-se, nesse sentido, propósitos explicativos voltados ao ‘por que’ o fenômeno da *mediatização* se historia, o que, no âmbito da dialética materialista vigotskiana, direcionaria os movimentos investigatórios aos propósitos da *emancipação humana* (DUARTE, 2013). Para Vygotski (2012 [1931], p. 305), importa à “[...] teoria de la educación el concepto del carácter dialéctico del desarrollo cultural del niño [indivíduo], de la adaptación efectiva del niño [indivíduo] que se arraiga a un medio histórico-cultural completamente nuevo para él [...]”, e é esse meio que contém tais novas tecnologias. E o autor segue, argumentando que, quando o indivíduo “[...] se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo” (p. 305), o que, neste

⁵¹ Mais adiante trataremos também sobre este aspecto: o viés descritivo que parece se associar a uma mecânica da eficiência, ou do produtivismo; por ora importa pontuar uma notória aproximação entre o protagonismo das tecnologias, tão afetadas à dinâmica de etapismos – com particulares efeitos no campo é a educação – e as pesquisas que desenham seu objeto em torno desse fenômeno, a despeito da arguida ancoragem vigotskiana.

caso, envolve as novas tecnologias, mas notadamente objetiva desenhar relações societárias emancipatórias e não projetar o potencial, em si mesmo, de recursos tecnológicos inovadores. Entendemos que, a despeito das especificidades da contemporaneidade, a questão de fundo mantém-se inalterada quando se toma o quadro teórico vigotskiano: por que tais produtos culturais em análise concorreriam mais efetiva ou menos efetivamente para o desenvolvimento humano?

A superestima das ferramentas com propósitos descritivos pôde ser observada, a propósito, na pesquisa TS.1, cujo objeto também se delineia sobre o uso das tecnologias, no intuito de descrever ‘como’ uma professora da Educação Básica aprende a utilizar recursos tecnológicos em suas ações de ensino presencial; ‘o que’ ela aprende ao longo do processo de intervenção da pesquisadora; e ‘quais’ as características desse percurso de aprendizagem. ‘Em nome de quê’ ela o faz parece-nos questão denegada aqui.

Trata-se de um caso representativo da perspectiva descritiva e, principalmente, da visão que relega ao uso dos recursos tecnológicos uma função transformadora, porque, em tese, instituidora de processos que são, sob o quadro teórico vigotskiano, psíquicos – ações ‘para dentro’. Tal visão indicia-se, por exemplo, ao se afirmar a importância de o professor reconhecer o potencial pedagógico de certos recursos a partir do princípio de que (6) “[...] o processo de ensino-aprendizagem pode ser modificado pelo uso específico de uma determinada tecnologia” (TS.1, 2015, p. 38). Propõe-se, de partida, compreender as ações docentes sob a ótica da Teoria da Atividade, integrando a essa compreensão noções muito familiares ao campo da tecnologia, como ‘redes’ de atividades que se ordenam em etapas, desdobramento que pontuamos em (7) a seguir, mas cuja análise abriremos efetivamente na Seção 3.2, à frente.

- (7) Adotando a perspectiva da Teoria da Atividade e considerando o contexto de investigação como **uma rede de atividades**, este estudo focaliza o aprendizado da professora ao inserir **a tecnologia no ensino presencial de Língua Portuguesa** como um sistema de atividade central relacionado à atividade de planejar, implementar e avaliar projetos de natureza interdisciplinar com o uso de tecnologias. (TS.1, 2015, p. 8, destaques nossos).

Em uma perspectiva correlata, e igualmente voltada à Educação Básica de Ensino Médio, o estudo TS.16, que tem como objeto o uso de uma ferramenta de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em plataforma *Moodle* para a aprendizagem da escrita, também promove a tecnologia a uma posição central do processo educativo. Nesse caso, a partir da descrição que ‘identifica’ e ‘classifica’ estratégias de aprendizagem no uso do AVA, ferramentas, potencialidades e limitações desse ambiente virtual, a pesquisa lança mão do conceito de

‘autonomia’, bastante evocado no campo da Educação a Distância com sentidos próximos a ‘haver-se sozinho nas tarefas’, para defender que

- (8) [...] um AVA configurado na plataforma Moodle e integrado ao contexto presencial do ensino médio possibilita o desenvolvimento da **autonomia** dos alunos em sua aprendizagem de LM [língua materna] por favorecer o uso de estratégias de aprendizagem que levam a uma escrita mais reflexiva⁵². (TS.16, 2014, p. 22, grifo nosso).

Em se tratando do conceito de ‘autonomia’, tal como tende a ser tomado na educação a distância (CASSOL DAGA, 2012), o entendemos substancialmente distinto do conceito vigotskiano de ‘autodomínio da conduta’, considerando que este conceito – diferentemente daquele – assenta-se sobre a historicidade das *relações de convivência humana*, tendo presente que ‘autodominar a conduta’ só é possível, no quadro vigotskiano, após essa mesma conduta ter sido ‘heterodominada’. Para Vygotski (2012 [1931], p. 125), discutir o “[...] autodomínio [...] [implica atenção para] una intención que dirige el comportamiento infantil [do indivíduo].” Compreendemos, assim, que ‘dominar’ uma tecnologia como ferramenta de acesso a conteúdos veiculados por outrem – o *Moodle* – é substancialmente diferente de ‘autodominar a conduta’ em relação a um objeto de conhecimento. Concebemos as ferramentas como contributivas para o ‘autodomínio da conduta’; logo, o domínio delas, em si mesmas, pelos indivíduos, não tem mais do que papel facilitador para o percurso de desenvolvimento humano.

Vale, aqui, marcar que nossa postura analítica não deve ser confundida como uma tendência ao desapareço pelo uso das tecnologias no âmbito da Educação em Linguagem, absolutamente⁵³. Tampouco está sob nosso escopo o exercício da crítica ao que se tem desenvolvido em termos de ações pedagógicas promovidas e/ou estudadas pelos autores das teses aqui em foco – para o que somamos como argumento a escolha por não nos ocuparmos nem da metodologia, nem da análise de resultados dessas mesmas teses. Reitere-se que esta descrição analítica está centrada nos *objetos de estudo* a fim de compreendermos como o quadro teórico vigotskiano ‘emerge’ em tais pesquisa. Nas teses até aqui mencionadas, a *mediatização* parece ter sido importante via de entrada para evocação do referido quadro teórico, mimetizada equivocadamente com o conceito de *mediação*.

⁵² O conceito de ‘reflexivo’, aqui, parece-nos muito mais próximo do conceito de ‘automonitoramento’, caro ao produtivismo, do que ao conceito de ‘emancipação’, tal qual o tomam estudos derivados da abordagem histórico-cultural. Essa, porém, é uma discussão que foge ao foco da presente seção.

⁵³ Por ocasião do ato de defesa da presente tese, o cenário global é de pandemia do novo Coronavírus, o que delegou às tecnologias virtuais espaço capital, definidor de continuidade processual, a incluir o mencionado ato de defesa desta tese, feito integralmente por meio de videoconferência. Logo, a impossibilidade de denegação dessas tecnologias, mais do que uma postura nossa de reconhecimento de importância, embora com salvaguardas, tornou-se caso de funcionamento global.

Nosso argumento de que há, nessas teses em análise, uma superestima do recurso tecnológico em si mesmo provém da compreensão de que, em se tratando de apropriação cultural, e aqui especificamente em se tratando da Educação em Linguagem, o *instrumento* não deve se confundir com a *atividade*, porque antes de historiar-se como *instrumento* ele é fruto da *atividade*, portanto deriva da apropriação cultural tanto quanto a modifica (DUARTE, 2013). Assim, a superestima da especificidade das tecnologias – fórum, *chat* e afins – nos objetos de estudo aqui mencionados tende a denegar as profundas diferenças entre *ferramenta* e *signo* – especialmente *fala* – no quadro vigotskiano, concebendo *interação* muito proximamente de ‘comunicação’ (SAUSSURE, 2000 [1916]): a presença de um ‘emissor’ e de um ‘receptor’, ligados por um ‘canal’ (JAKOBSON, 1970). Nesses casos, o ‘canal’ seria tecnológico, portanto ferramenta ‘para fora’, sobre o objeto, como assinala Vygotski (2012 [1931]).

Independentemente da natureza do ‘canal’, a *atividade*, tal qual a concebe o quadro vigotskiano, sugere que as *relações de convivência humana* – afetas às *funções psíquicas superiores* – se historicam pela via da *fala*, incidindo sobre a ambientação natural e social e, ao fazê-lo, incidindo sobre a *psique* humana. Nesse todo estaria a *mediação*, porque a relação do homem com o outro e com o mundo, no que concerne a tais *funções*, nunca é uma relação direta, mas semioticamente mediada. E, aqui, retomamos trecho conhecido da obra do autor: “[...] la reacción externa se convierte en interna [...] entonces se há realizado su arraigo al interior o el paso de la operación externa a la interna.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 164), o que exige a *fala*.

Feitas essas considerações analíticas acerca dessas teses do *corpus* cujo delineamento dos objetos de estudo coincide, passamos à próxima etapa, ponderando que alguns dos apontamentos, ou inquietações, aqui registrados compõem também outras seções do presente capítulo analítico. Assim, ainda que, à frente, nosso recorte cumpra outros direcionamentos, muitas das teses que serão abordadas em nome de novos *focos de saliência* reiteram exemplos dos *focos* aqui pontuados; trata-se, afinal, de indicadores de um todo bastante recorrente no *corpus*, para o qual não caberia uma listagem exaustiva de dados em repetições de excertos que exemplificariam, ao esgotamento, um mesmo fenômeno, já que as menções convergem para eixos muito aproximados de análise, tal qual vimos argumentando neste capítulo.

3.1.2 ‘Gêneros do discurso’ no desenho de *objetos de estudo*

Os estudos que serão aqui abordados fazem parte de um segundo grupo de teses do *corpus*, agrupadas sob outro *foco de saliência*. Trata-se de estudos cujos objetos têm como

escopo a Educação em Linguagem, porém com implicações que, quanto à evocação do quadro teórico vigotskiano, se distinguem dos estudos em que o uso da tecnologia, ou de um recurso tecnológico específico, tem papel central. São pesquisas que mantêm em comum eixos relativos ao ensino de Língua Portuguesa, ou à formação de professores dessa área, quase todas com inserção no contexto escolar da Educação Básica. Discutindo ações pedagógicas voltadas à leitura, à produção textual, ao ensino de gramática, ou à formação de professores e de alunos no âmbito da Educação em Linguagem, tais pesquisas recorrem à teoria vigotskiana pela introdução de conceitos amplamente propagados e, além disso, pela sua associação – um tanto naturalizada – com abordagens que tratam dos ‘gêneros do discurso’⁵⁴, compondo, pois, um segundo *foco de saliência*. São elas:

Quadro 3 – A centralidade nos ‘gêneros’ como *foco de saliência*

SIGLA	TÍTULO E SINOPSE DO OBJETO
TS.4	“O ensino-aprendizagem da autobiografia: uma possibilidade para o desenvolvimento da linguagem escrita”
	Sinopse do objeto: investiga “[...] as capacidades de linguagem dos alunos necessárias à produção textual que podem ser desenvolvidas com o ensino planejado e sistemático do gênero autobiografia em turmas de 5º ano em uma escola pública.”
TS.10	“O artigo de opinião na atividade social ‘Produzir um Jornal’: o ensino-aprendizagem de capacidades de linguagem a partir de uma abordagem colaborativa”
	Sinopse do objeto: “[...] está voltada à compreensão e à produção de contextos em que os alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, pudessem apropriar-se do processo de escrita do gênero artigo de opinião.”
TS.14	“Habilidade de leitura e letramentos: desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais”
	Sinopse do objeto: propõe análise da leitura de “[...] dois infográficos digitais do portal estado.com, tidos como referência: um de visualização de padrão tecnológico e outro de padrão naturalístico [...]. [realiza] um protocolo verbal, cujas tarefas testavam oito habilidades específicas para a leitura desses infográficos testados. [os informantes] Foram dezesseis estudantes de escola técnica federal que cursavam o 1º ano do Ensino Médio em 2012, divididos em dois grupos a partir do critério desempenho em avaliações de leitura, realizadas na escola naquele ano escolar.”
TS.21	“A escrita em espiral como prática de ensino-aprendizagem de escrita no Ensino Médio”
	Sinopse do objeto: “[...] investiga a aprendizagem de produção de texto escrito em Língua Portuguesa em contexto regular de sala de aula do Ensino Médio em Uberaba-MG, pelo período de um ano letivo, por meio do processo de produção de texto aqui denominado Escrita em Espiral (EE). [...] traz a caracterização da dissertação escolar

⁵⁴ Manteremos, ao longo desta análise, a nomeação ‘gêneros do discurso’ porque, em nosso Grupo de Pesquisa, compreendemos que a origem desse conceito – em se tratando da Educação em Linguagem – está no quadro bakhtiniano. O *corpus* em análise, porém, apresenta nomeações como ‘gêneros textuais’, ‘gêneros de texto’, ‘gêneros discursivos’, ao sabor dos desdobramentos teóricos agenciados. Entendemos haver distinções, mais sutis ou mais efetivas, entre essas nomeações, mas discuti-las foge ao escopo da presente tese.

enquanto gênero, bem como a maneira de se selecionar e modelizar um gênero para trabalho didático [...]” (destaque nosso).

Fonte: Elaboração própria (2020).

Começamos a tratar desses estudos por um olhar dedicado às teses TS.4, TS.10, TS.14 e TS.21, cujos objetos têm em seu desenho presença muito marcada do conceito de ‘gêneros do discurso’ e para as quais o quadro teórico vigotskiano divide espaço – menos efetivamente – com teoria de origem bakhtiniana e/ou abordagens distintas dela, como – mais efetivamente – o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ou ainda, como esta última corrente tende a ser conhecida: Escola de Genebra. Interessa-nos analisar, ainda que brevemente⁵⁵, implicações dessas vertentes para compreender como eixos conceituais do quadro vigotskiano são mobilizados em filiações tais.

Em TS.4 encontramos um estudo cujo objeto está voltado à formação para a escrita, no âmbito do Ensino Fundamental, por meio do ‘ensino centrado em gêneros de texto’, para o que se acorre a parâmetros nacionais de Educação em Linguagem que, desde o final dos anos 1990, passam a incorporar tal terminologia:

- (9) O **ensino da produção escrita focada em gêneros de texto** vem se intensificando nos últimos anos no Brasil [tese de 2011], mais precisamente a partir da publicação dos PCNLPs [Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa] de 1º e 2º ciclos, em 1997, e 3º e 4º ciclos, em 1998, bem no final do século XX [...] Foi a partir da publicação dos PCNs que as ideias do ISD [Interacionismo Sociodiscursivo] se intensificaram no Brasil (MACHADO, 2009). [...] a expectativa do ensino de língua materna proposto por esse documento oficial é “que os alunos adquiram progressivamente uma **competência** em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana [...]” (BRASIL, 1997, p. 41) (TS.4, 2011, p. 36-37, destaques nossos).

A remissão que o estudo faz ao conceito de ‘gênero de texto’ com base na Escola de Genebra remete a autores como Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, bem como à abordagem voltada ao desenvolvimento de ‘competências’ e ‘habilidades’. Ela passa, então, a figurar em documentos parametrizadores do país, e cabe-nos reconhecer que a presença de tais abordagens, ora observada nos estudos em Linguística Aplicada aqui analisados, está marcada já naqueles documentos (BRASIL, 1997; 1998) e veio ganhando projeção com o passar dos anos.

⁵⁵ Não é nosso propósito escrutinar essas teorias de ‘gênero’, entre as quais há diferenças filosóficas e conceituais muito específicas (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH). Atemo-nos a pautar minimamente essas diferenças em nome de projetar ‘em quê’ tomar ‘gêneros’ de modo central no *objeto de estudo* faz evocar o quadro vigotskiano.

Tem-se, aqui, uma convergência que, por si só, mereceria tratamento de tese: a articulação entre o conceito de ‘gêneros do discurso’ – aqui, ‘gênero de texto’/ ‘gênero textual’ – e o conceito de ‘competência’. Compreendemos que essa articulação só se sustenta como tal se evocada a chamada ‘condição pós-moderna’ (LYOTARD, 2009 [1979]), dado que: (i) a ‘virada linguística/discursiva’ assinala o relativismo das ‘análises do discurso’, no âmbito das quais muitos tomaram o conceito de ‘gênero’⁵⁶; e (ii) o produtivismo do paradigma da *performance* projeta o conceito de ‘competências’ como uma nova face do ‘aprender a aprender’, bem ao gosto dos interesses de mercado (SAVIANI, 2013). Sobre isso, escreve Duarte (2003, p. 5): “[...] a assim chamada pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, a qual chamarei de pedagogias do ‘aprender a aprender’”.

Assim, identificamos a ‘condição pós-moderna’ como ponto de intersecção entre ‘gênero de texto’ e ‘competência’. Essa intersecção, porém, nos parece questionável nesses casos em que o Interacionismo Sociodiscursivo – ou Escola de Genebra – se coloca, se não por outras razões, por esta: Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz evocam o quadro teórico vigotskiano como fundamento importante de suas teorizações, o que salta aos olhos nos diversos capítulos na coletânea intitulada *Gêneros orais e escritos na escola*, publicada com expressiva repercussão no Brasil em 2004 (SCHNEUWLY; DOLZ *et al.*, 2004), obra em que Lev S. Vigotski é reiteradamente referenciado. A modernidade do quadro vigotskiano dissocia-se claramente dessas implicações da ‘condição pós-moderna’. Duarte (2004, p. 32), em sua ortodoxia marxista, critica peremptoriamente apropriações ‘pós-modernas’ do quadro teórico vigotskiano, assinalando que “As leituras neoliberais e pós-modernas da obra vigotskiana, independentemente das intenções dos autores dessas leituras [...] acabam por ter o efeito de neutralizar o papel [...] da difusão do pensamento vigotskiano [...]” no Brasil, papel que entendemos como ancoragem de uma formação escolar emancipadora em se tratando do *desenvolvimento humano*.

A associação, por sua vez, entre o quadro teórico vigotskiano e teorias sobre ‘gênero’ no âmbito da Educação em Linguagem parece derivar do campo da Educação, e – em se tratando do Interacionismo Sociodiscursivo – especialmente da Psicologia da Educação, mais que da Linguística. Já em se tratando da evocação do conceito de ‘gêneros do discurso’, pela via de M. Bakhtin, seguramente a matriz é a Linguística Aplicada. Mesmo nesse segundo caso, nossa inquietude persiste quando se instalam implicações ‘pós-modernas’, tendo presente que, como

⁵⁶ A exemplo da já mencionada Análise Dialógica do Discurso, de fundamentação bakhtiniana, que tem em Beth Brait um de seus expoentes mais representativos em nível nacional.

sublinha Amorim (2009), o filósofo russo inscreve-se necessariamente – tal qual Lev S. Vigotski – no pensamento moderno.

Considerando que o conceito de ‘gênero’, em se tratando estritamente da Educação em Linguagem, remete originariamente a M. Bakhtin – suscitado mesmo em distinções dele, como é o caso da Escola de Genebra aqui em menção –, tem-se nas publicações de Freitas (1994; 1995), por exemplo, que ganharam projeção no cenário educacional brasileiro, farta discussão sobre esse percurso de aproximação de Lev S. Vigotski e M. Bakhtin, iniciado nos anos 1980, quando ambos os autores passaram a ser estudados por educadores e pesquisadores no Brasil; de acordo com tal registro, a perspectiva vigotskiana acerca da *fala/linguagem* e o conceito bakhtiniano de ‘dialogismo’ tiveram ampla penetração entre os professores de Língua Portuguesa desde então. Filiações à Escola de Genebra e outras vertentes afins deram-se no diapasão desse mesmo percurso⁵⁷.

Assim, no âmbito da Educação em Linguagem, como pontuamos anteriormente, as remissões à Teoria Histórico-Cultural integram o quadro referencial tanto de documentos parametrizadores quanto das produções de linguistas aplicados de relevância no cenário nacional⁵⁸. Essa presença está notadamente marcada na concepção de *língua* como *interação social*, o que corrobora a aproximação com teorias como a dos ‘gêneros do discurso’, que preconizam o estudo dos fenômenos da *língua* pelo seu ‘uso social’. Eximindo-nos de realizar, aqui, uma incursão pelo histórico da presença e consolidação do conceito de ‘gêneros’ no campo da Educação em Linguagem, limitaremos nossas considerações a algumas das discussões recentes acerca do modo como esse conceito se espraiou para o que se tornou o ‘ensino de gêneros’ nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica e suas relações, por vezes marcadas por fortes incongruências, com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Primeiramente, cabe ponderarmos a existência de leituras do quadro vigotskiano que se mostram coladas a estereótipos, ou a vulgarizações conceituais, que tendem a gerar

⁵⁷ Quanto a essas aproximações, parece-nos amplamente dado que M. Bakhtin se caracteriza por contemplar nuances fenomenológicas em seu quadro teórico (BRONCKART; BOTA, 2012), o que o afastaria de Lev S. Vigotski, dado que este último confronta claramente abordagens tais (2013 [192_]; 2017 [1930]). Entendemos, porém, M. Bakhtin, como fundador de escola de pensamento não se caracteriza por uma única filiação filosófica, mas por influências outras, o que inclui o marxismo, ainda que isso gere profundas controvérsias entre seus biógrafos. Tal qual defende Brandist (2012), no entanto, V. Volóchinov, membro do Círculo de M. Bakhtin, e Lev S. Vigotski compartilham filiações desde suas vivências no Instituto de Línguas de Leningrado. De todo modo, parece-nos incontestável que ambos os quadros teóricos convergem para uma concepção de *língua/fala* que se erige e se sustenta nas *relações de convivência humana*, tendo o *trabalho* como implicação fundante, o que nos parece bastante claro tanto em Vigotski (2012 [1931]), como em Volóchinov (2013 [1930]). Já quanto à Escola de Genebra, arriscamos afirmar que ela se aproxima muito efetivamente de Lev S. Vigotski, explicitamente assumido por nomes como B. Schneuwly e J. Dolz, distanciando-se mais efetivamente de M. Bakhtin, muito criticado por J.P. Bronckart, também afeto ao Grupo de Genebra.

⁵⁸ Como ilustram Menezes *et al.* (2011).

evocações ao autor como o paladino do ‘social’, ou do ‘sociocultural’ – ou, como afirmou Duarte (1996), a acolher a teoria vigotskiana pela via do senso comum para agregar “uma pitada social” a abordagens pedagógicas das mais diversas. Temporetti (2012) chama a atenção para alguns desses estereótipos, e consequentes prejuízos à compreensão da obra vigotskiana; para o autor, interpretações aligeiradas tomam Lev S. Vigotski como um empirista social e, ao reiterarem sua defesa do papel do que é sociocultural no desenvolvimento da mente humana, descaram da ancoragem metodológica da teoria, a *dialética*, com o que buscou explicar as relações entre o biológico, o psíquico e o social tensionadas na formação da conduta humana:

Esta trama de relaciones, de conflictos y contradicciones, entre el sujeto, lo social y la cultura, es de tal magnitud que solo un pensamiento ágil abierto, flexible y profundamente dialéctico, como aquel del que da probadas muestras Vigotski, está en condiciones de aprehender. (TEMPORETTI, 2012, p. XC).

Essa ressalva que fazemos aqui compõe uma tentativa de compreender alguns dos ‘pactos’ que se realizam no âmbito da Linguística Aplicada, do que são mostra os estudos aqui em questão, nos quais se integram à teoria vigotskiana abordagens que tomam os ‘gêneros’ em sua imanência, os “gêneros sem gênese”, como pondera Geraldi (2010, p. 80), e que acabam por desenhar perspectivas de inclinações tecnicistas, como a da ‘sequência didática’, conceito caro à mencionada Escola de Genebra. Trata-se de uma abordagem que superestima os ‘gêneros’ em si – num enfoque discursivo muito próprio da ‘virada linguística’ – e promove sua objetificação no ensino. Aqui, faremos a posposição de excertos de TS.4 e TS.10, com destaques nossos, a fim de analisar, inicialmente por esses dados, o papel desse tipo de integração a que nos referimos no delineamento dos objetos de tais pesquisas:

- (10) Para que **o ensino de gênero de texto** se efetive no meio escolar, é necessário que haja um trabalho planejado e sistemático com atividades organizadas em **sequência didática** [...]. (TS.4, 2011, p. 38)
- (11) [...] nesta pesquisa procuraremos contribuir com **o ensino-aprendizagem do gênero autobiografia**, a fim de possibilitar o desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos participantes desta pesquisa. Para tanto, abordaremos o **ensino sistemático e planejado do gênero em questão**, a fim de investigar **as capacidades de linguagem** que podem ser desenvolvidas com esse ensino. (TS.4, 2011, p. 39).
- (12) [...] esta investigação tem como objetivo geral analisar o processo de produção escrita do gênero AO [artigo de opinião], desenvolvido na proposta da Atividade Social “*Produzirum Jornal*”, pensada **para que os alunos se apropriem das capacidades de linguagem referentes à escrita desse gênero**. (TS.10, 2015, p. 18).

Tanto TS.4 quanto TS.10 têm seus objetos centrados na produção de textos, por alunos de Ensino Fundamental, a partir de uma escolha teórico-metodológica que toma como objeto de conhecimento um ‘gênero’ específico; escolhido um ‘gênero’, toma-se tal ‘gênero’ como objeto de ensino, pela dissecação de suas características estruturais, temáticas e estilísticas. O foco, como se vê, está na formação de ‘capacidades’, ou ‘habilidades’, para a escrita de textos em tais ‘gêneros’, em um movimento que vemos ser de superestima do *instrumento*, já que centrado nas condições de funcionamento da *fala*, e não nas condições do desenvolvimento cultural.

A perspectiva que esquadrinha e modeliza os ‘gêneros’ em ‘sequências didáticas’ (SCHNEUWLY, DOLZ *et al.*, 2013) e que culmina no ensino ‘do’ ‘gênero’ em si mantém da teoria bakhtiniana – arriscamos – tão somente a referência à Linguística da Enunciação (FLORES; TEIXEIRA, 2005), ao passo que minimiza o caráter de ‘estabilidade relativa’ dos ‘gêneros’ e apaga o caráter processual da presença dos ‘gêneros’, primários e secundários, nas diferentes esferas de atividade humana (GERALDI, 2010). Trata-se, sobretudo no campo do ensino de Língua Portuguesa, de uma perspectiva que ganhou muito espaço, desde a década de 1990, caracterizando o que Faraco (2010, p. 125) chamou de “apropriação pedagógica epidêmica” do quadro conceitual da teoria dos ‘gêneros’ do Círculo de Bakhtin e que se encontra vigorosamente instalada no referencial teórico-metodológico predominante da área. Essa apropriação, segundo Geraldi (2010), vem travestir de ‘novidade’ práticas pedagógicas progressas, ao reencontrar nos ‘gêneros’ os objetos de um ensino normativo, “[...] objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis de avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar. [...] Não é preciso partir do capital cultural: dispõe-se da segurança do capital escolar.” (GERALDI, 2010, p. 79-80).

Não vamos nos ocupar dessa questão da chamada ‘objetificação dos gêneros do discurso’, por entendermos tratar-se de uma discussão já amplamente dada na área. Evocamo-la, contudo, por compreendermos que tal objetificação decorre de uma negação de *objetos de conhecimento* tomados como ‘conteúdos’ na Educação em Linguagem – perspectiva que ancora J. W. Geraldi na presente crítica –, que é contrária ao quadro vigotskiano, para o qual a dimensão conceitual da educação é questão-mor (VYGOTSKI, 2012 [1934]); logo, há que haver, sim, ‘conteúdos’ nas aulas de Língua Portuguesa (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA, 2016). E, ainda que, em se tratando da presente crítica, compartilhemos da compreensão de que os ‘conteúdos’ de Língua Portuguesa não são os ‘gêneros do discurso’, mas o ‘léxico’ e a ‘gramática’ que compõem a textualidade desses ‘gêneros’ – daí a impropriedade, sob o ponto de vista linguístico, dos objetos de estudo das teses aqui em menção –, não é essa mesma crítica

que nos importa nesta discussão. Ainda uma ressalva final: ‘gêneros do discurso’ são ‘conteúdos’ de ensino na formação superior, a exemplo de estudar ‘conto’, ‘crônica’ e afins, como tais, no Curso de Letras; ou estudar ‘notícia’, ‘reportagem’ e afins, como tais, no Curso de Jornalismo.

Dessa discussão, aqui, a maior relevância está, para nós, na superestima do ‘gênero’, tal qual a superestima das ‘tecnologias’ na subseção anterior. Entendemos que ancorar uma tese no escopo vigotskiano é incompatível com delimitar objetos de estudo – as tecnologias antes, agora os ‘gêneros’ – que superestimem quer os *instrumentos* – como no caso das tecnologias – , quer configuração/estilo/tema da *fala*⁵⁹ – como no caso dos ‘gêneros’. Não são os *instrumentos* ou os ‘gêneros’, em suas especificidades constitutivas, que definem a apropriação da cultura nas relações humanas: quem o faz é a *atividade*, para cuja historiação convergem *instrumentos* e ‘gêneros’. Tais superestimas, então, seguramente tangenciam o escopo do quadro vigotskiano.

Assim, nossa inquietação quanto às pesquisas cujos objetos estão voltados ao ensino de ‘gêneros’ e que evocam, para isso, o quadro teórico vigotskiano recai sobre o que tributamos ser uma incongruência de base: a superestima do *instrumento*, o enfoque discursivo e a modelização categorial remontam a uma empreitada muito mais estruturalista – taxionomias de ‘gêneros’ (SCHNEUWLY, DOLZ *et al.*, 2013) –, de um lado, e discursiva (BRAIT, 2010), de outro, do que dialética. A associação com a obra vigotskiana, portanto, soa utilitarista, e até mesmo controversa. Novamente, recorremos a excertos de dois outros estudos do *corpus*:

(13) Para realizar esta pesquisa, optamos pelos aportes teóricos do ISD [Interacionismo Sociodiscursivo], uma corrente da Psicologia da Linguagem, subdisciplina da Psicologia centrada no funcionamento das condutas humanas, que se inscreve no **interacionismo social de Vigotski, sendo deste uma variante e um prolongamento no qual a linguagem exerce um papel fundamental**. Como um dos focos do ISD recai sobre as condições de funcionamento da linguagem, esses aportes são fundamentais para o **ensino-aprendizagem de gêneros de texto** [...] (TS.4, 2011, p. 39, destaques nossos).

(14) Não concebemos esquemas cognitivos totalmente novos para uma atividade de linguagem, mas esquemas pré-concebidos reformulados, pois compreendemos a linguagem como um instrumento moldado pelo sociointeracionismo histórico de Vygotsky (1984). (TS.14, 2013, p. 7).

O objeto de TS.4 está centrado nas ‘capacidades de linguagem’ a serem desenvolvidas nas crianças (turma de 5º ano) por meio do ‘ensino do gênero autobiografia’, e o estudo tem como principal aporte o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Essa fundamentação orienta, ao

⁵⁹ Mantemos *fala* por duas implicações: (i) a articulação que estamos fazendo entre as teorias de ‘gêneros’ e o quadro teórico vigotskiano; e (ii) a decisão de usarmos, sempre que possível, *fala*, e não *linguagem*, em nome de maior fidedignidade à tradução (PRESTES, 2019; GONZÁLES, 2012).

que parece, essa tomada dos ‘gêneros’ pela sua imanência, com a já mencionada superestima do *instrumento* – bastante notória no uso do conceito de ‘megainstrumento’ (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004); acolhe, portanto, o desenho de um objeto pautado nas ações de ‘ensino do gênero’ para o desenvolvimento de ‘capacidades linguísticas’:

(15)[...] **quanto mais trabalhadas as dimensões ensináveis de um gênero [...], mais se facilitará o ensino deste como instrumento**, possibilitando, assim, o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão ligadas e que poderão ser transferidas para outros gêneros. Os gêneros seriam, dessa forma, **considerados megainstrumentos** [...]. (TS.4, 2011, p. 50, destaques nossos).

TS.14 – a seguir –, por sua vez, toma como objeto de estudo ‘habilidades e competências’ desenvolvidas no processamento de leitura de infográficos digitais evocando L. V. Vigotski, como ‘sociointeracionista histórico’, para ancorar uma fundamentação essencialmente cognitivista, focada em esquemas cognitivos. Parece-nos haver, aqui, duplo arreesamento: (i) uma perigosa aproximação do autor bielorrusso com o cognitivismo, de pendor idealista-subjetivista, que toma as funções psíquicas na superestima de ‘esquemas cognitivos’ (RUMELHART, 1980); e (ii) uma controversa nomeação ‘sociointeracionista’, que evoca a adjetivação histórica de modo *ad hoc*, o que nos remete à aguda crítica de Duarte (2004, p. 222), para quem é um

[...] equívoco a denominação “sociointeracionismo” dada por psicólogos e educadores brasileiros à teoria de Vigotski. Não existe um interacionismo “menos social” e um interacionismo “mais social”. A verdade é que, sendo o modelo interacionista um modelo biologizante, naturalizante, não permite uma abordagem realmente historicizadora do ser humano, isto é, não permite uma abordagem que leve à compreensão do homem como um ser histórico e social.

Parece-nos, pois, que assumir o quadro teórico vigotskiano exige o enfoque na ‘história’ e na ‘cultura’, o que transcende largamente uma dimensão ‘sociointeracionista’, flagrantemente aplanadora do legado do autor. Ele próprio, na sublinha da adjetivação ‘cultural’, assinala que “[...] todo lo cultural es social. Justamente la cultura es un producto de la vida social y de la actividad social del ser humano.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 151); e, na sublinha da adjetivação ‘histórico’, compreende que é “En el proceso del desarrollo histórico [...] [que o homem] modifica los modos y procedimientos de su conducta [...]” (p. 34).

Ainda aqui outra questão merece pontuação: a nomeação da vertente prevalente nas teorias de ‘gêneros’ identificadas nas teses aqui em menção instala, em si mesma, uma controvérsia. ‘Interacionismo Sociodiscursivo’ contém, em nossa compreensão, uma dupla tautologia para quem se quer filiado a uma epistemologia de base história e cultural: (i) para

uma epistemologia tal, ‘interação’ só pode ser ‘social’, o que dispensaria o adjetivo que forma o segundo elemento do constituinte nominal; e também (ii) não nos parece possível uma vertente ‘discursiva’ que não seja ‘social’, daí esse segundo elemento ser internamente tautológico. Logo, a reiteração do conceito de ‘social’ – explicitada ou inferida – nessa nomeação parece-nos mais a serviço de uma propagação educacional de vulgarização científica do que da constituição filosófico-teórica da própria vertente.

Uma concepção assim fragilizada de ‘social’ caracteriza, ainda, tal evocação da presença do ideário vigotskiano a serviço do objeto de estudo aqui em análise, dado um movimento de sinalizar para a importância do ‘meio social’ na formação dos esquemas cognitivos do leitor, novamente numa compreensão de que a teoria insere, ou agrega, ‘o social’ na discussão sobre algo como o processamento da linguagem. Mais uma vez Duarte (2004, p. 200):

Nessa ótica, as implicações “metodológicas” da teoria de Vigotski para a ação pedagógica também seriam muito simples: “basta fazer interagir, se interessar pelo outro e suas necessidades, seus desejos e perspectivas, o que vai nos trazer subsídios para descobrir como ele constrói seu conhecimento”. Poderíamos chamar a isso, de forma irônica, de “sociointeracionismo-construtivista-pragmático-dialógico”.

No excerto a seguir, atentemos para esta compreensão a partir da qual Lev S. Vigotski teria relacionado ‘cognição’ e ‘social’ de maneira consecutiva, e não dialética:

(16) Acreditamos que a leitura precisa ser abordada como um fenômeno de recursividade dos esquemas cognitivos pré-concebidos pelo leitor, esquemas esses que são constantemente influenciados pelo estímulo que vem do texto e pelo meio social em que a leitura acontece. [...] Baseamo-nos na **concepção de mente social de Vygotsky (1984) para quem a cognição funda-se no social**, porque nossos esquemas cognitivos da linguagem surgem quando [nos] apropriamos da linguagem, ainda criança, no contato com ações sociais e processamo-na [sic] intrapessoalmente e, depois, a utilizamos interpessoalmente. [...] (TS.14, 2013, p. 32).

Essa menção a Lev S. Vigotski diz respeito ao título *A formação social da mente* (Martins Fontes, 1984), única obra do autor – na verdade, controversa compilação de escritos seus – referenciada na tese em questão; a ausência completa de citações diretas da obra ao longo do estudo dificulta identificarmos com precisão a natureza das remissões feitas ao conceito de ‘mente social’ e sugere a possibilidade de tratar-se de uma citação de segunda mão, realizada com base em outrem. Outros exemplos semelhantes serão apresentados em seção posterior a esta.

A afirmação em (16), fundada em interpretação aplanada da teoria, parece ter na base uma indistinção entre ‘evolução biológica’ e *desenvolvimento humano*. Para Vygotski (2012 [1931]; 2013 [1930]), certamente há uma importância conferida aos meios que integram a comunicação social para a conformação das conexões psíquicas, mas essa mesma conformação se dá no âmbito da *ontogênese*, portanto do desenvolvimento histórico, não dissociado do desenvolvimento biológico, mas seguramente não denegado em nome deste último. Assim, mesmo a internalização dos processos intersíquicos é já um processo do desenvolvimento histórico-cultural, e não fundado ‘no social’.

No hay fundamento para suponer que el cerebro humano haya experimentado biológicamente una evolución importante en el transcurso de la historia de la humanidad. [...] Todas las investigaciones biológicas conducen a la idea de que el hombre más primitivo que conocemos merece biológicamente el título completo de hombre. La evolución biológica del hombre ya había finalizado antes de que comenzase su desarrollo histórico. (VYGOTSKI, 2013 [1930], p. 79).

Ainda em TS.14, como uma espécie de justificativa para a inserção de uma perspectiva ‘social’ na abordagem cognitivista do fenômeno do processamento de leitura, o estudo lança mão do conceito de ‘letramento’, uma vez mais buscando mesclar perspectivas bastante diversas⁶⁰ pela prática da ‘inclusão’ dos ‘aspectos sociais’. No excerto (17), a seguir, há ainda o apontamento para uma insuficiência presente na abordagem do ‘letramento’, já que não trata do processamento cognitivo.

(17) Kleiman (2004), chega a propor que a abordagem da leitura para pesquisas em linguística aplicada seja concentrada **apenas na análise dos fatores sociais** consubstanciados pelo fenômeno do letramento envolvidos no ato de ler. A abordagem de Kleiman possui uma perspectiva que **observa os aspectos sociais sem considerar os outros aspectos** envolvidos na leitura. [...] concordamos com Kleiman (2004), tais aspectos devem ser considerados na abordagem do fenômeno da leitura, **por isso os incluímos** no nosso Quadro de análise. (TS.14, 2013, p. 33, destaques nossos).

Ocorre que TS.14, como também TS.10 logo à frente, ao evocar a teoria vigotskiana no delineamento de objetos de estudo em que os ‘gêneros do discurso’ ocupam posição sobrelevada, acaba por aproximá-la de uma perspectiva discursiva, marcada pela ‘virada linguística’; e, adicional e paradoxalmente, alinha-se a um viés cognitivista, todas convergências bastante distintas dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. A reiteração,

⁶⁰ Ao final deste capítulo, na seção endereçada aos estudos de nosso Grupo de Pesquisa, historiaremos essa mesma articulação como parte do percurso desse nosso Grupo, percurso que, como discutiremos, foi especialmente fecundo para que pudéssemos chegar às discussões que levamos a termo na presente tese.

nestas teses, de conceitos como ‘capacidade’, ‘habilidade’ e ‘competência’⁶¹ indicia essas convergências, para o que apresentamos dois excertos, pospostos a seguir, com destaques nossos:

(18) As **capacidades discursivas** dizem respeito às formas de organização do texto para alcançar o objetivo almejado [...]. Os **aspectos linguísticos relacionam-se às capacidades linguístico-discursivas**, que incluem os mecanismos de textualização (conexão, coesão verbal e nominal) e mecanismos enunciativos [...]. Assim, todas as ações desenvolvidas foram organizadas para que os alunos sempre pudessem retomar as **capacidades de linguagem relacionadas aos gêneros**. (TS.10, 2015, p. 25).

(19)[...] utilizamos, no Quadro geral de análise da leitura do infográfico, a ideia de que ter **competência** para ler infográfico digital é ser capaz de lê-lo, utilizando um **conjunto de habilidades (esquemas)**. Nesta pesquisa, utilizamos **habilidade como sinônimo de esquema**. Primi et al (2001, p. 157) afirmam que Perrenoud (1999) utiliza o termo **competência** tanto para tratar do conhecimento que um sujeito possui, quanto para tratar da **capacidade** de ele utilizar esse conhecimento. (TS.14, 2013, p. 33).

Para destacar, uma vez mais, a marca dessa abordagem a partir da qual o *instrumento* ganha *status* de objeto de conhecimento, ao mesmo tempo em que promove, por si, a formação das ‘habilidades’ e ‘competências’, o excerto (20) indicia que até mesmo o conceito de ‘letramento’ pode ocupar o lugar dessa ‘capacidade’, ou atributo, a ser constituída/adquirida pelo contato com o ‘gênero’.

(20)O infográfico digital é um gênero textual contemporâneo, produzido no meio digital [...] e é composto por outros gêneros textuais presentes no meio impresso como gráficos, tabelas, linha do tempo [...]. É, portanto, um texto que leva o leitor a ter experiências com o meio digital, **promovendo letramento**. (TS.14, 2013, p. 19, destaque nosso).

Parece, portanto, que a relevância das *relações de convivência humana*, instituídas pela *atividade*, é preterida em favor do *instrumento* utilizado nessas relações e, mais que isso, em favor do ‘gênero’ em que tal *instrumento* eventualmente se conforma. Aqui, vale evocar outra das teses que compõem o *corpus*, TS.21, que toma como pilares teóricos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a teoria vigotskiana para o delineamento de um estudo cujo objeto é uma proposição metodológica autoral voltada ao ensino da escrita de textos, no ‘gênero’

⁶¹ Importa destacar que em TS.14, o título do estudo é “Habilidades de leitura e letramentos: o desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais”, com notório prenúncio do *mix* teórico de que se compõe a pesquisa. Questão adicional, aqui, mas que foge ao escopo de nossa discussão, é a articulação entre os conceitos de ‘letramento’ e ‘habilidade’, conflituados entre si pela própria concepção de ‘letramento’, que nega, na origem, tomar-se a modalidade escrita da língua pela assepsia cognitivista do conceito de ‘habilidade’, fundada seminalmente na lógica de ‘desempenho individual’ (com base em STREET, 1984; BARTON, 1994).

‘dissertação escolar’, no âmbito do Ensino Médio, em uma modalidade semipresencial de aulas de Língua Portuguesa. Prenunciada como ‘sociointeracionista’ e como ‘matriz do Interacionismo Sociodiscursivo’, a teoria ontogenética vigotskiana é evocada com notória justeza:

(21)[...] admite-se que, além de controlar o próprio comportamento, o aprendiz produz novas relações com o ambiente e novas organizações do próprio comportamento, isso porque a “estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”. (VYGOTSKY, 1984, p. 33). As chamadas *funções psicológicas superiores* são as que resultariam do processo de interação, funções a cujo estudo Vygotsky se dedicou. Elas só se originam devido às relações entre os homens, não sendo inatas a cada indivíduo, nem de origem biológica, por isso, são consideradas superiores. (TS.21, 2018, p. 71).

Essa compreensão acerca do processo de *desenvolvimento humano* fundado na relação dialética que caracteriza a constituição das *funções psíquicas superiores* parece, no entanto, amparar, de modo frágil, toda uma série de proposições centradas no discurso, nos mecanismos discursivos e, enfim, numa série de tipificações dos discursos que ancora tanto a elaboração da proposta metodológica encetada pela tese quanto a análise dos resultados da implementação de tal proposta. São, afinal, cinco páginas do estudo⁶² dedicadas e referenciar fundamentos e conceitos vigotskianos⁶³ – a maior parte reportando comentadores⁶⁴ – contra mais de trinta dedicadas ao aporte do Interacionismo Sociodiscursivo, à tipificação dos discursos, a critérios de textualidade, mecanismos enunciativos e à modelização didática para o ‘gênero’ ‘dissertação escolar’⁶⁵. Selecionamos alguns excertos desse estudo, que apresentamos pospostos a seguir.

(22)O ISD concentra-se nas “condições sociopsicológicas da produção dos textos” e “na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas” (ibidem). A arquitetura interna dos textos é distinguida em três níveis superpostos (e em parte interativos), também chamados folhado textual: a infra-estrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. [...] (TS.21, 2015, p. 79).

(23)Relativamente ao mundo físico, entende-se que todo texto é realização de um comportamento verbal concreto e que se desenvolve por um agente localizado em coordenadas espaciais e temporais. Todo texto empírico, portanto, resulta de ato realizado em um contexto físico. Para definir esse contexto físico, são usados quatro parâmetros: (i) o **lugar de produção**; (ii) o **momento de produção**; (iii) o **emissor** e (iv) o **receptor** desse texto. (TS.21, 2015, p. 81, grifos do original).

⁶² TS.21, 2018, p. 69-73.

⁶³ São exemplos o conceito de *zonas de desenvolvimento*, ao que voltaremos em seção específica no decorrer desta tese.

⁶⁴ A única obra que figura como referência nas citações ao autor é ‘A formação social da mente’, novamente na edição de 1984 da editora Martins Fontes, ainda que outras estejam mencionadas na lista final das referências utilizadas na pesquisa, reiterando nossa inferência de se tratar de citações indiretas de segunda mão.

⁶⁵ TS.21, 2018, p. 75-105.

(24) No discurso teórico, também o mundo discursivo é **conjunto** ao do mundo ordinário do agente-produtor, no sentido de que o conteúdo temático organizado é colocado como próximo ao da interação social; todavia, há “**autonomia** completa em relação **aos** parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina” (BRONCKART, 2012, p. 160) não mobilizando, portanto, traços do locutor. É esse discurso que marca mais fortemente a dissertação escolar. (TS.21, 2015, p. 82, grifos do original).

Nossa inferência analítica, neste caso, é que a evocação ao quadro vigotskiano atende principalmente a uma especificidade, qual seja: a função da *interação social* (e, então, o ‘sociointeracionismo’) no processo de aprendizagem, já que o objeto de estudo se delinea em torno da aprendizagem da escrita promovida por um conjunto de ‘instâncias de *feedback*’, individual (professora para alunos) e coletivo (alunos para outros alunos), sobre a produção textual. A relevância, contudo, disso que seria a *interação social* perde espaço para os aspectos intratextuais – das produções dos participantes do estudo – e para a análise de marcadores discursivos (como método analítico adotado) desses participantes acerca do método empreendido pela pesquisadora – a Escrita em Espiral no âmbito da dissertação escolar.

Outro ponto suscitado pela análise desses dados são as menções ao ideário vigotskiano, restritas e de limitado acesso à obra, o que nos leva a aventar que, para além dos fragmentos de *A formação social da mente*, como os que aparecem em (16) e (21), uma incursão mais aprofundada em textos como “La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito”, que compõe a importante obra de 1931⁶⁶, seguramente contribuiria para ampliar compreensões acerca do desenvolvimento da *fala/linguagem* escrita para uma ancoragem mais efetivamente Histórico-Cultural. Ainda que tratando mais diretamente dos primeiros anos da idade escolar, relativos ao período que corresponde à alfabetização, o autor aborda a complexidade envolvida no processo de domínio da *fala/linguagem* escrita no âmbito do desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, ocorrendo à gênese desse processo, identificando-o como simbolismo de segunda ordem e parte do desenvolvimento revolucionário.

Al igual que la historia del desarrollo cultural del niño, nos encontramos frecuentemente aquí con cambios a saltos, alteraciones o interrupciones en la línea del desarrollo. [...] El desarrollo del lenguaje [habla] escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 184-185).

⁶⁶ Capítulo que compõe a importante obra de 1931, sobre a história do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (VYGOTSKI, 2012 [1931]), a partir da qual os editores de *Mind in Society: the development of higher psychological processes*, título original de *A formação social da mente* (VIGOTSKI, 2010), afirmam ter reunido os principais fragmentos que compõem o dito volume de 1984.

Essa presença prevalente dos ‘gêneros do discurso’ nos objetos de estudo do conjunto de teses que compuseram nosso *corpus* documental indicia para a também prevalência da ‘virada linguística’ ou ‘virada discursiva’ (FARACO, 2009), intrinsecamente afeta à ‘condição pós-moderna’ (LYOTARD, 2009 [1979]). Essa não seria uma questão relevante caso o quadro teórico vigotskiano não afigurasse anunciado, nesses estudos, como ancoragem teórica. A força epistêmica da teoria vigotskiana, sua ênfase à dimensão conceitual no percurso de *desenvolvimento humano* e a ênfase conferida à historicidade dos produtos culturais afastam o autor bielorrusso de qualquer superestima discursiva, o que ganha contornos mais salientes quando conceitos tais quais ‘competência’ são assumidos de forma proeminente como entendemos fazer a Escola de Genebra, vertente majoritária nesse grupo de teses. Trata-se, pois, de um contexto fecundo para que os eixos fundantes do quadro teórico vigotskiano se evanesçam.

Para além das teses que tomam os ‘gêneros do discurso’ como centro do objeto de estudo, outra série de pesquisas do *corpus* mantêm a evocação à teoria vigotskiana atrelada a perspectivas como a do Interacionismo Sociodiscursivo, mas com uma incidência, ao que nos parece, menos significativa sobre o desenho do objeto de estudo. Segue-se a tendência de evocações ao ‘sociointeracionismo’ vigotskiano no movimento de contemplar ‘o social’ em dadas abordagens e também na direção de respaldar os olhares para a interação – entre alunos e professores, entre alunos e alunos e entre professores, gestores e pesquisadores – que acabam, quase que unanimemente, gerando dados para análise dos discursos de participantes de pesquisa. Todos esses demais estudos, como já registrado, compõem um conjunto de teses de *objetos* de natureza diversa, mantendo em comum o eixo da Educação em Linguagem e a presença do quadro teórico vigotskiano, com mais efetividade ou com menos efetividade, no aporte teórico basilar. Sobre essas teses versa a subseção a seguir.

3.1.3 *Objetos de estudo* diversos no âmbito da Educação em Linguagem: saliências indistintas

Destacadas aquelas teses cujos objetos de estudo correspondem aos eixos que tomamos por *focos de saliência* nas subseções anteriores – estudos centrados no papel das tecnologias e estudos em que os ‘gêneros’ têm protagonismo –, as demais teses, que aqui reunimos, constituem-se de objetos de natureza diversa, desde aqueles centrados na formação de professores até os que têm foco em ações diretas de ensino no âmbito da Educação Básica, desenhados sob perspectivas bem variadas e cujas especificidades não compuseram, a nosso

ver, *saliências* constitutivas de um foco específico. Trataremos delas, portanto, em conjunto mais amplo e sob descrição analítica mais sucinta, considerando que os principais dados que delas emergem são de interesse para análise a que nos dedicamos nos outros dois movimentos de pesquisa: *corpo conceitual* evocado e *fontes bibliográficas* (cf. Quadro 1). O Quadro 4, a seguir, dispõe tais estudos na ordem em que são referenciados nesta subseção.

Quadro 4 – Educação em Linguagem como eixo comum

SIGLA	TÍTULO E SINOPSE DO OBJETO
TS.6	“Formação de Grupo de Apoio na escola: ferramenta para mudanças e transformações nas práticas educacionais”
	Sinopse do objeto: “[...] formação de um Grupo de Apoio (GA), considerado como instrumento e sistema de atividade [...]; escola particular de ensino fundamental e médio, na periferia da zona Sul de São Paulo. Além da pesquisadora que exerce o papel de diretora e mantenedora da escola, participaram da pesquisa pais de alunos, professores, coordenadores pedagógicos, funcionários e alunos.”
TS.18	“O movimento do significado de grupos de apoio na cadeia criativa de atividades no programa Ação Cidadã”
	Sinopse do objeto: “O Movimento do Significado de Grupo de Apoio na Cadeia Criativa de Atividades no Programa Ação Cidadã, em específico, no Projeto Leitura em Diferentes Áreas (LDA), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE), na linha Educação e Linguagem da Pontifícia Universidade Católica – São Paulo.”
TS.7	“A monitoria na escola pública: sentidos e significados de professores e monitores”
	Sinopse do objeto: “[...] discussão sobre monitoria e formação de monitores em uma escola da rede pública de ensino médio, de uma cidade do sul de Minas Gerais, na criação de contexto para um trabalho com formação docente e discente, a partir da compreensão dos sentidos e significados compartilhados por professores, monitores e pesquisadores.”
TS.9	“Leitura nas diferentes áreas do conhecimento: ressignificando papéis na formação continuada de professores no Ensino Médio”
	Sinopse do objeto: “[...] os sentidos e significados atribuídos, por um grupo de professores de diferentes áreas, à leitura em suas salas de aula; e as transformações inseridas a partir de discussões em um projeto de formação contínua, desenvolvido em um Instituto Federal de Ensino Médio.”
TS.17	“Literatura no Ensino Médio à luz da pesquisa sócio-histórico-cultural: rompendo cápsulas”
	Sinopse do objeto: “[investiga] se e como aulas de literatura, organizadas na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, contribuem para romper as cápsulas que revestem a escolarização da literatura no Ensino Médio.”
TS.11	“Repensando sentidos e significados de gramática e de ensino-aprendizagem de gramática em um grupo de estudos na universidade”
	Sinopse do objeto: “[...] busca investigar de forma crítica a) que sentidos emergem das discussões sobre gramática e sobre ensino-aprendizagem de gramática com um grupo de alunos do Curso de Letras e b) como novos significados foram compartilhados. Mais especificamente, está voltado à compreensão crítica e à transformação de sentidos e

	significados atribuídos ao ensino-aprendizagem de três abordagens de gramática em contextos de práticas sociais.”
TS.12	<p>“Contradição em uma pesquisa na graduação em Pedagogia: contribuições da abordagem sócio-histórico-cultural”</p> <p>Sinopse do objeto: “[objetiva] compreender, criticamente, as contradições gestadas no desenvolvimento de uma pesquisa realizada em um Grupo de Estudos, composto por esta pesquisadora e dezessete alunas de um Curso de Pedagogia de uma Faculdade da Rede Privada, localizada na Zona Leste de São Paulo.”</p>
TS.20	<p>“O processo inicial de competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado”</p> <p>Sinopse do objeto: “[analisa] quais elementos interacionais, vistos sob uma perspectiva multimodal, permitem descrever o trabalho real/concretizado de alunas-professoras, de forma a observar a emergência de uma competência profissional docente. Para isso, foram filmadas 4 aulas de produção textual de duas alunas-professoras do curso de Letras de uma universidade particular da região Sul, no momento da realização de seu Estágio Curricular Supervisionado nas aulas de língua portuguesa em duas turmas de Ensino Fundamental em escolas públicas da região.”</p>
TS.8	<p>“Arquitetônica social escolar: um estudo sócio, histórico e cultural sobre as relações de poder e controle nos espaços, artefatos e discursos”</p> <p>Sinopse do objeto: “Por meio do estudo de três escolas distintas da rede pública brasileira de ensino, uma mais tradicional, outra com projetos experimentais de envolvimento dos alunos e período integral e outra com princípios democráticos sem paredes, aulas, seriação ou classificação, a pesquisa busca responder como as relações de poder e controle nos posicionamentos sociais e nos artefatos discursivos de mediação constituem-se em um espaço escolar específico e, assim, influenciam na formação da consciência dos seus envolvidos.”</p>
TS.15	<p>“Os letramentos e as identidades nos discursos dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)”</p> <p>Sinopse do objeto: “[investiga] como os alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) constroem seus letramentos e como se constituem identitariamente, em percursos escolares e não escolares e na educação profissional.”</p>
TS.13	<p>A recepção do livro didático de Português e o processo de construção da competência leitora por alunos do Ensino Fundamental</p> <p>Sinopse do objeto: “Esta pesquisa verifica o processo de recepção do livro didático de português por alunos do ensino fundamental II no eixo da Leitura. Busca-se responder às seguintes questões: até que ponto os alunos compreendem sozinhos as atividades de leitura e interpretação no livro didático de português? Até que ponto eles precisam da mediação do professor para compreender as tarefas?”</p>
TS.19	<p>“O que é leitura?: uma investigação interdisciplinar”</p> <p>Sinopse do objeto: investiga “[...] a implementação de um projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar [...] vivenciado pela pesquisadora, por professores que ministravam aulas de Língua Portuguesa, Leitura, Inglês, Matemática, História, Ciências, Geografia, Educação Física e Educação Artística, totalizando quatorze docentes, e também por 35 alunos matriculados na sexta série (no ano de 2006), sétima série (no ano de 2007) e oitava série (no ano de 2008) do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino localizada no interior do Estado de São Paulo.”</p>

As características que julgamos mais relevantes nestas teses, em se tratando da presença de Lev S. Vigotski, estão vinculadas aos pactos teóricos que são estabelecidos com outras perspectivas, frequentemente desvelando incongruências, de modo que várias delas serão retomadas com vagar na seção dedicada a tratar dessas controversas integrações teóricas. Aqui, portanto, limitaremos a descrição analítica a apresentações sucintas dos objetos de estudo para cujo tratamento foi demandada evocação à teoria vigotskiana.

Começemos por dois estudos, TS.6 e TS.18, que têm seus objetos desenhados em torno da ação de ‘Grupos de Apoio’ em contextos escolares: o primeiro deles trata de um grupo formado por professores, pais, alunos, gestores e funcionários de uma escola privada de Educação Básica com vistas à discussão de soluções para problemas que a pesquisa, e também a comunidade escolar, classificam como ‘disciplinares’ (questões de violência e desrespeito às regras escolares ou ao patrimônio da instituição); a segunda tese versa sobre um projeto de extensão, em formato de Grupo de Apoio⁶⁷, com reuniões periódicas, que aproxima universidade e escola pública em uma proposta de formação continuada para professores de diversas disciplinas sob o tema da leitura na formação dos estudantes.

Em TS.6, a referência à Teoria Histórico-Cultural como principal ancoragem teórica está especialmente atrelada aos conceitos de *interação* e de *atividade*, amparando compreensões acerca da relevância de os sujeitos atingirem certos objetivos de forma coletiva, ‘interagindo’ entre si; os conceitos surgem integrados à perspectiva da ‘construção colaborativa’⁶⁸, e, a partir dela, o foco da pesquisa recai sobre a constituição dos papéis que cada agente do grupo assume nas reuniões (tidas como *atividades*) do Grupo de Apoio, já que o intuito da pesquisa é descrever ‘que papéis’ são compartilhados e transformados nesse contexto e ‘que conhecimentos são construídos’ ali. Importa, ainda, registrar que o olhar para a constituição de tais papéis, bem como para aquilo que é ‘construído coletivamente’ pelo Grupo, se desenvolve pela análise dos discursos – também aqui a forte presença da ‘virada linguística’, herdeira dos ‘jogos de linguagem’ (WITTGENSTEIN, 1999 [1953]) – proferidos pelos participantes durante as reuniões. Buscamos ilustrar os traços gerais desse objeto de pesquisa com o excerto a seguir.

⁶⁷ De acordo com o referido estudo, esse modelo tem origem em uma iniciativa do governo norte-americano, nos anos 1980, que recomendava a criação de sistemas de apoio/assistência entre professores com vistas à “[...] solução de problemas causados no processo avaliativo de um elevado número de alunos” (TS.18, 2009, p. 62) e obteve reconhecimento por ter minimizado custos dos processos de avaliação e diagnóstico, antes feitos por setores externos, da clientela com necessidades especiais.

⁶⁸ A perspectiva da ‘construção colaborativa de conhecimentos’, com seu enfoque na divisão de papéis e na eficácia, aparece não só nas duas mencionadas teses, mas em outras também, pelo que será retomada ao longo desta análise descritiva, com maior atenção na Subseção 3.2.2.

- (25) [...] proponho uma pesquisa que se apoia na Teoria da Atividade Sócio Histórico-Cultural (TASHC). Esse referencial teórico foi escolhido porque ajuda a compreender as transformações que ocorrem no desenvolvimento dos seres humanos que se constituem como tal [sic] no e pelo contexto social, em interação com outros. [...] Assim, penso que Grupos de Apoio, tal como serão discutidos mais adiante, são contextos colaborativos e podem ser uma alternativa inovadora – e por que não? – eficaz na produção de conhecimentos que venham transformar as práticas em direção da solução de problemas e conflitos de forma colaborativa. (TS.6, 2010, p. 23).

Já em se tratando de TS.18, há presença de uma ancoragem mais ‘expandida’ da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, evocando não apenas conceitos da obra vigotskiana, mas explicitando fundamentos da dialética marxista – aportando conceitos como *práxis* –, passando também pela filosofia espinoziana e pela concepção bakhtiniana de língua. Voltaremos a tratar, adiante, das fontes que se presentificam nos estudos em análise, mas, por ora, vale mencionar que TS.18 destaca-se entre as demais teses pela referenciação robusta aos escritos originais de K. Marx, com citações de ‘O Capital’ e ‘A ideologia alemã’, assim como remissão à obra vigotskiana de 1934, na edição madrilena (Tomo I), bem como de outras nove obras do autor (em edições brasileiras). Destacamos essa referenciação a títulos originais porque – a despeito de se esperá-la constitutiva de teses de doutorado – essa menção a fontes seminais é bastante excepcional no *corpus* em análise, nele prevalecendo fontes secundárias, quando não terciárias, do que nos ocuparemos na Seção 3.3 à frente.

Ocorre que, como o desenho do *objeto de estudo* de TS.18 está pautado por uma discussão acerca da ‘produção de significados’, muito afeta, aqui, à discursivização, o ideário vigotskiano é convocado a ancorar a defesa das ‘interações’ e do ‘compartilhamento de significados/sentidos’, passando a ser de tal modo integrado a teorias do discurso, que a perspectiva dinâmico-causal, a abordagem histórico-cultural em suma, fica minimizada, por vezes apagada. Os dois excertos pospostos a seguir, o primeiro deles contendo as questões de pesquisa da referida tese, ilustram essa abordagem:

- (26) [...] acentuo que este trabalho tem a finalidade de investigar a constituição dos Grupos de Apoio (GA) na Cadeia Criativa de Atividades (CC) no Programa Ação Cidadã (PAC), mais especificamente, no projeto Leitura em Diferentes Área (LDA). Para tal, a investigação tem como norte os seguintes questionamentos.
- Qual o significado da práxis do Grupo de Apoio no PAC: LDA?
 - Como foi produzido o significado do conceito de Grupo de Apoio na Cadeia Criativa de Atividades? (TS.18, 2009, p. 29).
- (27) A formação contínua no PAC está prevista para acontecer em CC, o qual envolve parceiros na atividade, o que possibilita que sentidos sejam produzidos e compartilhados (Vygotsky, 1934) em contextos diferentes da atividade inicial. [...] A produção de significados em cadeia possibilita o desencadeamento de “*perspectivas cidadãs de interdependência, que levem em conta os sentidos*”

marcados pelas necessidades, vontades e, acima de tudo, ideais de cada um dos sujeitos envolvidos nas atividades” (Liberali, 2007). Nessa perspectiva da cidadania, enfatiza-se a importância de compreender o funcionamento da linguagem, da não-neutralidade dos vários discursos que atravessam o mundo, contribuindo para o domínio de algumas pessoas sobre as outras. (TS.18, 2009, p. 26-27, destaque do original).

Com uma proposta semelhante, no que tange à discussão sobre ‘significados e sentidos’, e na superestima discursiva de tais conceitos, TS.7⁶⁹ – em excertos a seguir – é um estudo que trata da função de monitoria em sala de aula e da formação de monitores para o ensino de conteúdos de cinco diferentes disciplinas do Ensino Médio, entre elas Língua Portuguesa, em uma escola pública.

Aqui, vale registrar compreendermos que os conceitos de ‘significado’ e de ‘sentido’, no quadro teórico vigotskiano, são relevantes em nome do estudo do movimento dinâmico-causal de apropriação cultural constitutivo do *desenvolvimento humano*, porque estão intrinsecamente implicados nas relações entre *fala/linguagem* e *pensamento*. Nesse âmbito, Vigotski (2012 [1934]) deixa claro tratar-se de uma questão tão verbal quanto psíquica; portanto, não de superestima discursiva. Escreve ele:

[...] el significado de la palabra es al mismo tiempo un fenómeno verbal e intelectual, y esto no quiere decir que solo pertenezca externamente a dos ámbitos distintos de la vida psíquica. El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento solo en la medida en que el pensamiento esté relacionado con la palabra y encarnado en ella, y a la inversa: es un fenómeno del habla solo en la medida en que la habla esté relacionada con el pensamiento e iluminada por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal de palabra significativa, es la *unidad* de la palabra y pensamiento. (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 426).

Para o autor, essa é uma questão fundante, dada sua defesa teórica de que “[...] el fruto principal [...] que constituye el resultado central y más importante de nuestras investigaciones [...] [é que] los significados de las palabras *se desarrollan*.” (p. 227, grifo no original), no curso do *desenvolvimento humano*; e a síntese – decorrente do movimento microgenético respectivo à apropriação dos conceitos, abstraídos pelos ‘significados’ nas relações entre *fala* e *pensamento* – implica o ‘sentido’ das palavras. Assim, não se trata de um quadro teórico que se ocupe da relativização dos discursos, de como cada sujeito atribui ‘sentidos’ à abstração dos ‘significados’; trata-se, sim, das relações entre a *fala/linguagem* e o *pensamento* e como, dessas relações, deriva a apropriação da cultura, condição para o *desenvolvimento humano*. Logo,

⁶⁹ O título do estudo é representativo desse apontamento: ‘A monitoria na escola pública: sentidos e significados de professores e monitores.’

entendemos que quando se ‘higieniza’ do quadro vigotskiano a dimensão psíquica da abordagem, em nome de uma superestima subjetivista da dimensão linguística, esse quadro teórico fica flagrantemente em xeque.

Ainda em se tratando de TS.7, adotam-se como principais aportes teóricos a Teoria da Atividade – no estudo, a monitoria é concebida pela via da *atividade* – e a Pesquisa Crítica da Colaboração. Assim, o estudo recorre ao quadro vigotskiano especialmente para situar no interior das ‘práticas mediadas’ o motor da geração de ‘ideias, sentidos e significados’ para a otimização do ensino escolar. Há que se registrar que, para isso, evocações ao conceito de *atividade* e remissões à Teoria da Atividade recebem (no capítulo teórico da tese) tratamento que denota significativa incursão teórica e coerência interpretativa. Logo, a questão coloca-se não na referenciação teórica em si mesma ou na interpretação estrita dessa referenciação, mas na ‘amplitude’ que se confere ao agenciamento da teoria ao associá-la com prevalências discursivas.

(28) Segundo Leontiev (1978), a atividade é considerada como uma unidade de vida, *uma unidade molecular, – indivisível – não uma unidade aditiva do sujeito material* (p. 66), pois é a própria atividade, mediada pela realidade, que orienta o indivíduo no mundo objetivo, na realidade. [...] a TA também procura investigar as ações, transformações e evoluções presentes no ato de ensinar e de aprender, tomando a evolução cognitiva do homem na perspectiva de explicar a relação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento. (TS.7, 2010, p. 47-48, destaque do original).

O desenho do objeto de estudo, no entanto – como se verá pela questão de pesquisa, em (29) –, não faculta uma fundamentação mais sólida na Teoria Histórico-Cultural por meio do estudo do movimento dinâmico-causal de *apropriação* do conhecimento, pois, ainda que a Teoria da Atividade (de A. Leontiev) ganhe acurado destaque ao longo de todo o desenho do objeto, o foco está menos na *apropriação* da cultura, fomentada pela *atividade*, no âmbito do *desenvolvimento*, e mais nos ‘sentidos’ que os participantes atribuem à própria ação do programa de monitoria proposto – daí a mencionada subjetividade discursiva anterior. Mais que isso, o foco recai na organização do sistema de regras, na divisão de tarefas, para a otimização de resultados (30). Seguem dois excertos de TS.7, o primeiro deles com a questão de pesquisa.

(29) Quais os sentidos e significados cristalizados dos participantes da pesquisa e os **significados compartilhados pelos pesquisadores, professores e monitores** quanto à monitoria e ao papel de monitores e professores no processo de construção do conhecimento? (TS.7, 2010, p. 21, destaques nossos).

(30) [...] a *atividade monitoria* aqui proposta apresenta-se como uma nova organização de trabalho que tem como foco a aprendizagem escolar. [...] Nesta atividade, podemos evidenciar todos os elementos da TA: comunidade, instrumentos, objeto, regras e divisão de trabalho. [...] **A alteração das regras e**

da divisão de trabalho modifica o objeto da ação, criando, assim, um objeto coletivo. Pode-se entender o objeto como a **compreensão dos sentidos e o compartilhamento dos significados por parte de todos os participantes** da atividade. (TS.7, 2010, p. 50, destaques nossos).

Essa ênfase na relação ‘significado/sentido’ e no compartilhamento deles, ainda que suscite o texto vigotskiano, tangencia-o quando o enfoque se distingue da *fala/linguagem* como realização do *pensamento* (VIGOTSKI, 2012 [1934]) e a toma pela via da ‘compreensão’ e do ‘compartilhamento’ discursivos, em uma flagrante projeção dos ‘significados/sentidos’ capturáveis na *fala* dos indivíduos, em detrimento da projeção de sua inelutável ‘díade’ com o *pensamento*. Reputamos essa projeção como indiciadora da ‘virada linguística’ da ‘condição pós-moderna’ (LYOTARD, 2009 [1979]).

Bezerra e Meira (2006, p. 205) alertam que, no quadro vigotskiano, “[...] o objeto da internalização não é o ponto de vista do outro, mas a dinâmica e os processos desenvolvidos nas relações”, o que coloca em xeque quaisquer ênfases na percepção subjetiva de ‘significados/sentidos’ ou mesmo no compartilhamento deles. Tal compartilhamento importa em nome do movimento da apropriação intersíquica rumo à intrapsíquica, para o que é condição fundante o mencionado compartilhamento de ‘sentidos’ contidos na *fala*, mas sempre compreendida a *fala/linguagem* como realização do *pensamento* – o que salvaguarda a natureza conceitual (e não meramente discursiva) dos processos – e compreendido o compartilhamento com o fito do *desenvolvimento humano* (VIGOTSKI, 2012 [1934]). Na assepsia da díade com o *pensamento*, tanto quanto na assepsia da prospecção do *desenvolvimento humano*, entendemos que enfoques sublinhados nos ‘significados/sentidos’ pendem para a ‘virada linguística’ e, nessa condição, tangenciam o quadro teórico vigotskiano.

Quanto à expressão ‘construção de conhecimentos’ – por vezes ‘construção colaborativa de conhecimentos’ –, presente em (29), trata-se de referência a abordagem que será mais bem discutida quando da análise que dedicaremos a esse *foco de saliência*, na subseção voltada aos conceitos de *ensino/instrução, aprendizagem e desenvolvimento* (Subseção 3.2.2). De todo modo, vale mencionar que, nessa perspectiva de ‘construção’, a “[...] inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos.” (SAVIANI, 2013, p. 435), o que nos parece flagrante dissociação do quadro vigotskiano, centrado em uma abordagem na qual o papel das *funções psicológicas superiores* é capital na apropriação do conhecimento historiado.

Além disso, cabe afirmar que as pesquisas que se ocupam da Educação em Linguagem por essa vertente – da ‘construção do conhecimento’ – tendem a evocar a teoria vigotskiana

pelo conceito de *atividade*, em associação com a Teoria da Atividade, na proposição, no entanto, de estratégias/metodologias que proporcionem resultados tanto mais eficientes quanto maior for a organização dos ‘sistemas de atividades’ e dos papéis dos indivíduos nesses sistemas; os propósitos, em tais casos, parecem centrados em compreender/descrever a mecânica de tais estratégias, a fim de aprimorá-las e replicá-las, o que, como discutiremos à frente, suscita o ‘produtivismo’ da otimização dos resultados, numa perspectiva sob a qual ciência e técnica estão em relação para “[...] sofisticar os meios de provar, beneficiando, assim, o desempenho.” (LYOTARD, 2009, p. 84-85).

Com isso, analisamos que em estudos como TS.7, tanto quanto TS.9⁷⁰, a seguir, dada a proeminência discursiva, pela via dos ‘sentidos’ e ‘significados’, e o foco na divisão de papéis no sistema de atividades, a presença de Lev S. Vigotski fica restrita a sua associação à Teoria da Atividade, além das evocações usuais, quase sempre aplanadas, de conceitos como os de *zonas de desenvolvimento* e de *mediação* – este último quase sempre descolado da *atividade*. Em TS.9, que se insere no contexto da formação continuada de professores de Ensino Médio pela discussão do ensino de leitura e escrita em sala de aula, vemos que as questões de pesquisa também giram em torno dos discursos e dos papéis dos sujeitos envolvidos, professores participantes da pesquisa:

- (31) 1 – Quais **sentidos e significados atribuídos à leitura** e aos papéis de aluno e de professor, pelos professores participantes na pesquisa, emergem das entrevistas individuais e das aulas e discussões nas Sessões Reflexivas?
 2 – **Quais sentidos e significados atribuídos à leitura e aos papéis de aluno e de professor emergem** das 1ª e 2ª aulas ministradas pelos professores e das discussões com os professores?
 3 – Que tipos de relações organizam as discussões nas sessões reflexivas para a **discussão dos sentidos e significados** identificados nas duas perguntas anteriores? (TS.9, 2015, p. 17, destaques nossos).

Disso decorre que o objetivo do estudo seja

- (32)[...] criar contextos de formação que possibilitassem a organização de relações colaborativo-críticas entre professores e pesquisadora para a **compreensão e a transformação dos sentidos e significados atribuídos aos processos** e práticas de leitura e escrita no contexto escolar. (TS.9, 2015, p. 17, destaques nossos).

Nossa ênfase nos negritos em (31) e (32) atenta para um enfoque compreensivista, enfoque nas discussões dos ‘significados/sentidos’, apagando-se a finalidade para a qual tais ‘compreensão’ e ‘discussão’ se historicam, que – em um quadro vigotskiano – inequivocamente

⁷⁰ Os estudos TS.7, TS.9, além de TS.12 e TS.17, que traremos adiante, compartilham encaminhamentos de orientação de pesquisa.

está no *desenvolvimento humano* por meio dessas relações de convivência pela via da *palavra*, âmbito em que tais ‘significados/sentidos’ realizam o *pensamento* (VIGOTSKI, 2012 [1934]). Entendemos que é o movimento dinâmico-causal de apropriação da cultura, historiado nessas ‘compreensão’ e ‘discussão’, que importa, e não tais ‘compreensão’ e ‘discussão’ em si mesmas – o que, como vimos insistindo, afasta o ‘linguístico’ do ‘psíquico’ exatamente por conferir-lhe *status* de proeminência.

Delineamento muito semelhante ao que se vê nos dados imediatamente anteriores se encontra em TS.17, ancorada também na Teoria da Atividade e na Pesquisa Crítica da Colaboração, que se volta ao ensino de Literatura em turma de Ensino Médio para (33) “[...] investigar se e como aulas de literatura, organizadas na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), contribuem para romper as cápsulas que revestem a escolarização da literatura no Ensino Médio.” (TS.17, 2018, p. 20). Desta vez não são os ‘sentidos’ e os ‘significados’ que protagonizam a discussão da pesquisa, mas uma problematização acerca do ‘encapsulamento’ do ensino de Literatura, com o fito de lançar crítica a uma percebida estagnação do quadro conceitual escolarizado dessa área. A remissão à Teoria (Sócio)Histórico-Cultural, novamente tomada como vigotskiana na vinculação com a Teoria da Atividade, atende, então, ao propósito de amparar essa crítica ao ensino ‘encapsulado’ e, na contramão, a uma defesa do ensino ‘contextualizado’ com a realidade sociocultural dos estudantes.

Entendemos haver, nessa tomada crítica, uma contraposição ao eixo fundante da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que a mencionada concepção de ‘encapsulamento’ suscita defesa do relativismo cultural e do pragmatismo, num alinhamento às ‘teorias das competências’, nas quais, segundo Britto (2012, p. 89), “[...] impera a ideia de uma formação prática e voltada para os usos cotidianos, que se afasta de uma educação cuja razão seja a formação independente dos sujeitos.”, dado denegar-se a dimensão humano-universalista com vistas a atender, na sociedade contemporânea, “[...] ‘novas demandas’ de conhecimento, em especial no que concerne ao domínio relativo da leitura [...] para corresponder às situações práticas mediadas pela escrita.” (BRITTO, 2012, p. 89-90).

Compreendemos que um objeto de estudo que se delineie sobre a crítica a uma formação do leitor para o cânone historiado, concebendo-a como encaminhamentos escolares encapsuladores, de modo a defender adequação das leituras ao contexto discente, converge com o relativismo cultural que problematiza as universalidades, denunciando, ao gosto da ‘condição pós-moderna’, que “[...] crenças, valores e estilos foram [...] descontextualizados [...]” e colocando em discussão a “[...] difícil arte de viver com a diferença [...]” (BAUMAN, 2000, p.

22-223). Na contramão dessa argumentação e de quaisquer ‘encapsulamentos’ – quer tangentes aos sujeitos, quer a quaisquer esferas da *atividade humana*, como a escolar – que coloquem sob escrutínio a dimensão histórica da arte, e, portanto, da literatura, Vigotski (2001 [1924], p. 315) defende que

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essências sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, *torna-se* social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade.

Em TS.17, o objetivo de investigar e descrever aulas de Literatura desenvolvidas sob perspectiva inovadora delinea-se a partir das seguintes questões de pesquisa:

- (34) 1. a) De que modo conceitos da literatura são apresentados/discutidos em aula?
 b) Como se dá a relação entre esses conceitos e a realidade sociocultural que emerge das discussões entre os participantes?
 2. **Como são (re)organizadas as relações em sala de aula e de que modo são (re)organizados os papéis de professor e de aluno** ao longo da pesquisa?
 (TS.17, 2018, p. 23, destaque nosso).

É, então, no seio dessa problematização na qual são contrapostos conceitos escolares *versus* realidade sociocultural que a Teoria da Atividade é evocada: a noção de ‘rede de atividades’, desenvolvida a partir de uma concebida ‘atualização’ da teoria de A. Leontiev, e em favor da proposição de uma reorganização de papéis – novamente a divisão de papéis –, é o que parece vincular a presença do quadro teórico Histórico-Cultural. Se, porém, considerarmos a espiral entre *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2012 [1934]), não se sustenta essa oposição entre ‘conceitos escolares’ – onde estaria o ‘encapsulamento’ – e ‘realidade sociocultural’ – o ‘contexto’ discente –, pelo menos não sob uma filiação vigotskiana.

Nossa ênfase em negrito em (34) atenta, agora, para outra conformação que entendemos como finalidade tangencial em relação ao quadro teórico vigotskiano: “reorganização de relações e reorganização de papéis”. Nesse excerto de TS.17, afigura-se uma finalidade para a ‘discussão’ de ‘significados/sentidos’ – nos excertos anteriores, essa finalidade consta ausente

–, mas, aqui, quando surge, é uma finalidade procedimental: reorganizar relações e papéis. Persiste a inquietude, que antes era: ‘compreender’ e ‘discutir’ para quê?, e agora é: reorganizar relações e papéis para quê? O *desenvolvimento humano* segue tangenciado. Temporetti (2012, p. XCVIII), sobre o que é finalístico no quadro vigotskiano, escreve:

La fuerza de su persona tiñe la obra. El tema de investigación mismo y toda la estrategia metodológica no tienen mayor sentido fuera de él contexto histórico y de su compromiso ideológico y político. [Vigotski] Está compenetrado con el tema. No escribe desde la fría neutralidad de ningún lugar. Como se puede apreciar, no es este un interés narcisista o individualista, es eminentemente social y profundamente humano [...] [escribe] desde su compromiso político por un hombre nuevo construido en una sociedad más justa y más solidaria. Aunque esto no aparezca dicho de manera explícita se trasluce en el texto y en toda su obra.

Esse mesmo tangenciamento parece-nos estar na tomada do conceito de *atividade*. Em realidade, TS.17 é um interessante exemplar para problematizarmos os caminhos que a Teoria da Atividade percorre no corpo de estudos que a tomam como base para, adiante, culminar em uma proposição de pesquisa na qual a proeminência discursiva reitera-se no desenho do estudo. Ainda que neste ponto não seja nossa prioridade a discussão acerca do tratamento dado ao quadro conceitual nos estudos do *corpus*, apresentaremos aqui um conjunto de excertos de TS.17 que, em seu capítulo teórico, expõem sucintamente o conceito de *atividade* a partir de cada uma das fundamentações contempladas – a vigotskiana, a de Leontiev e uma subsequente apropriação interpretativa de Yrjö Engeström⁷¹. Eles desvelam o referido percurso de apropriação desse construto teórico, o que, por via de consequência, vai justificar a atribuição de uma base vigotskiana para o estudo. Seguem os excertos, com sublinhas e destaques nossos:

- (35) [...] o conceito vygotskyano de atividade pode ser compreendido como amplo e carrega em si o princípio básico de **ação do indivíduo sobre o seu meio**, modificando o seu entorno e a si mesmo a partir dessas relações. (TS.17, 2018, p. 39).
- (36) Leontiev explicou que a atividade - sempre suscitada pelas **necessidades** e pelos **motivos** de seus participantes - realiza-se por meio de **ações, operações** e tarefas na **relação ativa do sujeito com o objeto** em construção. (TS.17, 2018, p. 40).
- (37) Com base em Vygotsky e Leontiev, Engeström pensa a atividade como uma **formação coletiva e subjetiva, em que sujeitos sócio-historicamente constituídos interagem na construção/expansão de um objeto** mediado por artefatos culturais, por concepções da comunidade e por **regras que apoiam a divisão de trabalho** e que representam partes constitutivas a serem analisadas e bem explicitadas para a compreensão dos sistemas de atividades. (TS.17, 2018, p. 40).

⁷¹ Um total de nove teses do *corpus* apresentam citações a esse autor, especialmente com tal percurso de apropriação da Teoria da Atividade. Esse dado será retomado posteriormente, quando tratamos das integrações teóricas e, em especial, desse movimento de ‘atualização’ da Teoria Histórico-Cultural.

Desde aqui, (37) mostra-se substancialmente distinto em relação a (35) e (36), mais uma vez pela via das finalidades em nome das quais os conceitos são evocados – neste caso, o conceito de *atividade*. Em (35) e (36) sublinha-se a base do *trabalho* a partir da *necessidade*, questões caras ao quadro Histórico-Cultural (VYGOTSKI, 2013 [1930]), enquanto em (37) sublinha-se, mais uma vez, o procedimental e não o finalístico: o enfoque deixa de ser o *trabalho* como resposta ao atendimento de uma *necessidade* vital – a produzir cultura ou facultar a apropriação dela –, mas a divisão desse mesmo *trabalho*, com claro fito de qualificação da *performance*, “[...] buscando[-se] maximizar a produtividade [...]” (SAVIANI, 2013, p. 431). Essa marcação teórica, que percorre uma linha cronológica de abordagens para um mesmo conceito, culmina com a proposição que, como em outros estudos do *corpus* (a exemplo dos já mencionados TS.7 e TS.9), desenha a pesquisa. Isso, no caso a seguir, sublinha o enfoque na negociação para, por meio do discurso, repensar modos de agir, reiterando-se, mais uma vez a problematização: “repensar modos de agir” para quê?:

(38) Assim, ao se organizar uma pesquisa a partir da perspectiva da TASHC, ter-se-á uma atividade em que, desde o início, pesquisadores e participantes de um determinado contexto valorizarão as tensões, os conflitos e as negociações que emergem desse contexto e discutirão os sentidos contraditórios atribuídos ao objeto da atividade, “por meio de ações recíprocas, intencionalmente pensadas, e dialética e dialogicamente organizadas, para **ouvir e considerar as ações e discursos dos outros e, com base nelas, repensar os próprios modos de agir**” (MAGALHÃES, 2012, p. 18). (TS.17, 2018, p. 43).

Chamamos atenção, portanto, ao direcionamento discursivo do desenho dos objetos de estudo para buscarmos explicar suas relações, ou discrepâncias, quanto ao que se evoca da teoria vigotskiana neles. Com tal direcionamento, parece apear-se a discussão sobre o *desenvolvimento humano* pela via da *apropriação* cultural, além de esvaziar-se a linha da *emancipação* como propósito da *atividade* que se dá em ambiente de escolarização, como pondera Temporetti (2012); em lugar disso que, em nosso entendimento, compõe a raiz do quadro teórico vigotskiano, as mencionadas pesquisas mantêm foco no ato de repensar práticas, construir (e analisar) discursos, interpretar ações metodológicas por meio dos discursos gerados nas interações entre participantes, com propósitos de conformação um tanto quanto autorreferente: produção de discursos em contextos escolares, por exemplo, para otimizar ações e discursos dessa mesma ambientação.

Voltadas à formação inicial de professores, TS.11 e TS.12 acolhem a mesma dinâmica de evocação da Teoria da Atividade mencionada no exemplo imediatamente anterior, e ambas se conformam sob a proposta de ‘grupos de estudos’ conduzidos pelas pesquisadoras, no

primeiro caso voltado a professores de Língua Portuguesa, no segundo direcionado a graduandas de Pedagogia. Possivelmente aqui se coloque uma das matrizes do desconforto que nos ocupa no caso de *objetos de estudo* como este: o enfoque grupal, que entendemos fecundo para alinhamentos discursivos, porque, boa parte das vezes, suscita especial atenção a ‘o que é dito’ e ‘o que é compartilhado’, em desfavor do movimento dinâmico-causal que incide sobre os ‘significados’ e só faz isso na complexa díade *fala/linguagem* e *pensamento*. Talvez esse controverso alinhamento se dê em razão da dificuldade que entendemos haver na ‘captura’ do mencionado movimento, enfoque necessariamente microgenético, e que dá conta do seguinte eixo do quadro vigotskiano: a explicação “[...] *del desarrollo cultural de la conducta y [...] de dominio de los propios procesos de comportamiento.*” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 19, grifos no original). Entendemos, pois, que o mapeamento linguístico desse *desenvolvimento*, embora seguramente condição para capturá-lo, não pode sobrepor-se ao estudo do próprio *desenvolvimento* e, por implicação, não pode sobrepor-se ao estudo das finalidades para as quais esse *desenvolvimento* se historia.

Tomando a ‘leitura’ como eixo das discussões do grupo proposto, TS.12, no entanto, dá especial destaque às ‘contradições’ geradas no processo da pesquisa; esse direcionamento é fruto do conflito gerado entre a expectativa do desenho inicial da pesquisa e o que, de fato, transcorreu ao longo dos encontros do grupo formado com as professoras participantes da pesquisa. A proposta inicial era de que tais participantes (39) “[...] leriam gêneros [sic] do discurso propostos para alunos da Educação Básica” a fim de “[...] expandir conhecimentos específicos de linguagem, imbricados na leitura de cada gênero proposto” (TS.12, 2017, p. 21).

Aqui, duas questões nos parecem relevantes: tanto a ‘expansão de conhecimento’, quanto a ‘contradição’, o que entendemos serem desdobramentos importantes do quadro vigotskiano. O desafio que vemos colocar-se, em casos tais, é a mencionada dificuldade da ‘captura’ do movimento microgenético de desenvolvimento a partir da contradição, de modo a descrever a ampliação de repertório cultural e explicar suas causas, dificuldade, de natureza metodológica, que tributamos à própria assunção do quadro vigotskiano. “El próprio proceso psíquico [...] es un proceso que ante nuestros ojos sufre ciertos câmbios. [...] el desarrollo puede limitarse a vários segundos o, incluso, fracciones de segundo, como en los complejos procesos del pensamiento el desarrollo puede tardar días o semanas.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 101). Traçar um percurso metodológico para fazê-lo traz consigo o risco de se evitar deslizos discursivistas, o que seguramente não é tarefa fácil sob a prevalência da ‘paralogia’ atual (LYOTARD, 2009 [1979]).

Na etapa de análise dos dados de pesquisa de TS.12 foi reportado o ‘conflito’ de a proposta planejada não ter se realizado, o que talvez traga consigo implicações das mencionadas dificuldades metodológicas:

(40)[...] o desenrolar das reuniões, no GE, foi constituído por discussões estritamente teórico-metodológicas sobre leitura. Disso decorre que as graduandas não leram ou aprenderam a ler o que ensinariam, futuramente, na escola básica. (TS.12, 2017, p. 21).

A pesquisadora avalia, então, esse e outros ‘conflitos’ como ‘conflitos’ engendrados nas ‘contradições’ gestadas no movimento da pesquisa, conceituando-as, para tal, a partir da Teoria Histórico-Cultural: (41) “Contradições, nessa vertente, são unidades de contrários, inseridas no desenvolvimento real de um processo da atividade humana.” (TS.12, 2017, p. 21), o que, todavia, pode também ser uma superestima do conceito de ‘contradição’ quando implicações metodológicas de pesquisa podem estar concorrendo para tal. Assume, ainda:

(42) Neste estudo, contradição é um dos principais conceitos do materialismo histórico-dialético, caracterizada como fenômeno inerente ao constante movimento das relações humanas, que marca a tensão existente nas relações sócio-histórico-culturais (ENGESTRÖM; SANINO, 2011). Em toda relação social, a contradição é inerente, pois funciona como motor para o mover da própria realidade. (TS.12, 2017, p. 24-25).

Sobre essa base, e assumindo o já mencionado percurso de apropriação da ‘Teoria da Atividade Socio-Histórico-Cultural’ – a raiz vigotskiana, passando pela tese de A. Leontiev e pela proposição de Engestrom, com seus desdobramentos – o estudo tem assim delineados seus objetivos:

(43) **Geral:** Compreender, criticamente, as contradições gestadas no processo desta pesquisa.
Específicos: 1a. Identificar e discutir contradições que emergiram das propostas planejada e realizada; 1b. Identificar e discutir contradições que emergiram no movimento do Grupo de Estudo (GE) quanto ao tipo de formação e às visões de leitura das participantes. (TS.12, 2017, p. 20).

Esse traçado converge com inquietudes nossas anteriormente mencionadas, uma vez que ‘compreender contradições gestadas no processo de pesquisa, identificando-as’, sugere foco claramente compreensivista/descritivista e, adicionalmente, tangenciamento em relação à relevância do conceito de ‘contradição’ em si mesmo, à luz do quadro vigotskiano. Afinal, os fundamentos do materialismo histórico-dialético, para o autor bielorrusso, interessam-lhe neste sentido específico: “[...] lo que deseo es aprender *en la globalidade* del método de Marx, como [...] enfocar el análisis da psique.” (VYGOTSKI, 2013 [1926], p. 391, grifos no original). E

essa análise, como já pontuamos amplamente, distingue-se da descrição, constituindo “[...] análisis del proceso y no del objeto, que ponga de manifiesto el nexo dinámico-causal efectivo y su relación en lugar de indícios externos que disgregan el proceso, de un análisis explicativo e no descriptivo [...]” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 105-106).

TS.11, por sua vez, adota como eixo de discussão do grupo de estudos, então formado com professores de Língua Portuguesa, o ensino de gramática; o destaque, aqui, é novamente (como em TS.7 e TS.9, anteriormente descritos) para o olhar voltado aos ‘sentidos e significados’, que parece culminar em um objeto desenhado sob a égide do discurso, na já mencionada superestima da linguagem.

(44)[...] esta pesquisa investiga de forma crítica: (1) os **sentidos iniciais e significados** cristalizados atribuídos ao ensino-aprendizagem de gramática e os significados compartilhados entre os participantes do GE, ao longo da pesquisa; (2) **a organização da linguagem na construção de relações colaborativo-críticas**, na discussão dos diferentes sentidos atribuídos pelos participantes ao ensino-aprendizagem de gramática, de modo a possibilitar a **ressignificação dos sentidos iniciais e compartilhamento de novos significados**. (TS.11, 2015, p. 23, destaques nossos).

Reiteram-se, pois, em TS.11 problematizações nossas já anteriormente registradas, quer acerca da díade ‘significado/sentido’, quer acerca de ‘grupos de trabalho’, quer acerca do conceito de ‘construção’.

Ainda no âmbito da formação inicial de professores, temos no *corpus* o estudo TS.20, em que se propõe a descrição analítica de um conjunto de aulas de produção textual ministradas (e gravadas) por licenciandas de um Curso de Letras durante seu estágio docente no Ensino Fundamental. Nesse caso, embora a abordagem dos ‘gêneros do discurso’ esteja tomada como pano de fundo, e não com caráter central no objeto de estudo, a ancoragem teórica principal é a do Interacionismo Sociodiscursivo, que está atrelado à teoria vigotskiana com os contornos já mencionados anteriormente, na Subseção 3.1.2. Integra-se, ainda, nesse aporte a Sociolinguística Interacional, pela adoção da chamada ‘análise interacional multimodal’, que, sob o propósito de descrever o trabalho das participantes de pesquisa e observar a formação de sua ‘competência profissional docente’, é tomada como (45) “[...] análise do trabalho real no sentido discursivo, na fala-em-interação professor/alunos e análise gestual (que inclui a análise de expressões corporais e faciais).” (TS.20, 2011, p. 21).

Neste caso específico, além da prevalência descritiva de que já nos ocupamos, surge o conceito de ‘multimodalidade’, intrinsecamente relacionado com teóricos filiados ao relativismo cultural, com implicações da ‘virada linguística’ e dos ‘estudos culturais’, a exemplo de Kress (2000). Adicionalmente, também com forte inclinação aos ‘estudos

culturais’, questões vinculadas à ‘fala-em-interação’, reportam à Antropologia Cultural, a exemplo de Gumperz (1982). Um terceiro e último elemento – bastante evidente em (46) a seguir –, é o conceito de ‘competência’, que, segundo Saviani (2013, p.437), tem como “[..] objetivo dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que suas próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.” Trata-se, pois, de fundamentos epistemológicos, a ancorar o objeto de estudo, flagrantemente distintos do quadro vigotskiano, em razão da forma como tais fundamentos denegam o universalismo ontológico ao qual se filia o autor bielorrusso.

A questão geral que, então, direciona o mencionado estudo é a seguinte:

- (46) Quais elementos interacionais, vistos sob uma perspectiva multimodal, permitem descrever o trabalho real/concretizado de alunas-professoras de forma a observar a emergência de uma competência profissional docente? (TS.20, 2011, p. 20).

O estudo busca, afinal, ampliar os elementos de análise do quadro do ISD, centrados no plano textual/discursivo, para proceder à análise também de gestuais e dos chamados ‘sequenciais da fala-em-interação’, do que se ocupa a mencionada Antropologia Cultural. A evocação à teoria vigotskiana, nesse caso, fica quase que inteiramente restrita à menção às bases do ISD – o qual, como já problematizamos em seção anterior, assume o quadro vigotskiano nos limites da ‘virada linguística’, majoritariamente citada através dos autores que fundamentam o ISD. Exemplificamos com a posição destes dois excertos:

- (47) O fundamento básico de sua teoria [de Vigotski] é que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem e estruturados em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis, a *mente* e não em localizações anatômicas fixas no *cérebro*. O projeto vygotskyano, de acordo com Bronckart (2008b, p. 64), “buscava instaurar uma unidade da ordem do agir significante como unidade central das Ciências Humanas.” (TS.20, 2011, p. 25).

- (48) Bronckart (2008a, p. 5) afirma, em relação à teoria vygotskyana, que a linguagem exerce o caráter formativo do pensamento consciente, pois, durante sua aquisição, na primeira infância, a criança a utiliza para atuar em diferentes situações sociais. Citando Vygotsky, Bronckart (2008a, p.6) aponta que “ao se transformar em linguagem, o pensamento se reorganiza e se modifica. Ele não se exprime, portanto, através da palavra, mas se realiza através dela.” (TS.20, 2011, p. 26).

É por essa via, portanto, que o quadro vigotskiano é evocado tanto para fundamentar as concepções acerca da relação entre *desenvolvimento e aprendizagem* ou entre *linguagem e pensamento*, quanto a discursivização – pela integração com o ISD e a Sociolinguística Interacional – das *relações de convivência*, culminando na análise da ‘fala-em-interação’.

O enfoque discursivo parece se estender também a TS.8, um estudo que tem como campo de pesquisa três escolas públicas que mantêm dinâmicas de ensino diversas para realizar a análise desses ‘espaços escolares’, ou do ‘espaço social escolar’. Encontramos nesse estudo a proeminência de uma abordagem vinculada ao ideário da pós-modernidade, marcada pela atenção dada às marcas da ‘contemporaneidade’ sobre os conceitos de ‘tempo’ e ‘espaço’ – tal qual em Giddens (2002), por exemplo – e, enfim, ao papel das disposições espaciais da ambientação escolar no estabelecimento das *relações de convivência humana*. O objeto deste estudo, que visa discutir (49) “[...] o papel da linguagem em diferentes contextos escolares” (TS.8, 2016, p. 11), compreende a escola

(50) [...] como um **espaço social de práticas situadas, que busca o desenvolvimento da mente para o aprendizado, considerando que o ensino aprendizagem se estabelece pelo envolvimento de seus participantes em cenários sociocultural, histórica e institucionalmente situados**. Entendemos que a escola tem um papel crucial na formação da consciência e diretamente da mente dos seus participantes; essa formação não se dá apenas pelas instruções e pelo treinamento, mas por formas sutis e hábitos internalizados que cercam os seus participantes, **formas e hábitos nos quais jovens são guiados, instruídos e mutuamente constituídos pelos discursos implícitos e explícitos** escolares para, se possível, tornarem-se agentes protagonistas de uma sociedade. (TS.8, 2016, p. 32, destaques nossos).

Evocando o conceito de ‘arquitetônica’ e discussões acerca das ‘relações de poder’, dos ‘papeis sociais’ e das ‘identidades’ constituídas nos espaços, TS.8 traz uma proposição segundo a qual a reconfiguração do espaço físico e social da escola, de maneira a modificar relações e ‘regras’ desses espaços, pode ser realizada de modo tal que privilegie (51) “[...] a voz do aluno, reconfigurando suas posições dialógicas e axiológicas na forma arquitetônica do espaço social escolar.” (TS.8, 2016, p. 11). Trata-se de um desenho de pesquisa notadamente filiado, tanto ao relativismo cultural, no que reputamos ser a superestima do ‘local’, do ‘próximo’, do ‘conhecido’, do ‘familiar’ (BARTON, 2004; STREET, 1984), adjetivos que entendemos compõem a concepção de ‘contexto’, nesses casos; quanto à ‘virada linguística’, na superestima das ‘vozes’ subjetivas, em alusões ao quadro teórico bakhtiniano (BAKHTIN, 2014 [1969]; VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), as quais entendemos equivocadamente tomadas pela via da análise do discurso, em delineamentos que negam a ‘modernidade’ do filósofo russo (AMORIM, 2009).

O objeto deste estudo pode ser mais bem conhecido a partir de suas questões de pesquisa, veiculadas a seguir, as quais suscitam pendores vigotskianos à medida que mencionam questões afetas às relações sociais. Esses pendores, no entanto, nos parecem

bastante marcados pelas filiações de que tratamos no parágrafo anterior. Eis as questões de pesquisa:

- (52) 1) Como as relações (posicionamentos) sociais e os artefatos de mediação constituem-se em um espaço social escolar específico e, assim, influenciam na formação da consciência dos membros e grupos envolvidos? 2) Como o espaço social escolar e sua relação com um espaço físico distinto contribuem para diferentes possibilidades de relações (posicionamentos) sociais e artefatos mediadores? (TS.8, 2016, p. 39).

Sob perspectiva semelhante, as evocações a fundamentos da pós-modernidade, também se fazem presentes no estudo TS.15, que tematiza a ‘constituição identitária’ – do que os Estudos Culturais são icônicos, tal qual em Hall (2015 [1992]) – e as ‘práticas de letramento’ de alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Sem uma incursão ao conceito de ‘arquitetônica’ ou discussões voltadas à função dos ‘espaços sociais’, como em TS.8, o estudo TS.15 recorre, no entanto, a uma análise interpretativa da realidade social de um conjunto de indivíduos a partir de sua condição de ‘pertencimento’ aos contextos sociais, o que, na ‘condição pós-moderna’ ganha lentes em Street (1984) e afins. Trata-se de um olhar notadamente ancorado nessa condição pós-moderna, ou da ‘modernidade líquida’ – como em Bauman (2000) – (vide referência em (53), a seguir), pelo que o estudo empreende uma pesquisa de cunho etnográfico para a interpretação de ‘histórias de vida’ e ‘percursos de letramento’, orientada por uma integração teórica entre: dialogismo bakhtiniano e os Estudos do Letramento – e as intrínsecas relações destes últimos com os Estudos Culturais. Com isso, o que se tem é um objeto desenhado com a pena do culturalismo, portanto logicamente antagônico ao quadro vigotskiano.

- (53) A sociedade contemporânea caracteriza-se pela rapidez das mudanças sociais, tecnológicas e comunicacionais, **efeitos do mundo líquido moderno e dos processos globalizantes** que alteram os modos de utilizar as linguagens e de ser e estar no mundo (BAUMAN, 2013). Esse contexto instável altera as maneiras como os sujeitos relacionam-se entre si, com os conhecimentos e discursos que permeiam a vida social. [...] Na **perspectiva anti-hegemônica de educação, os sujeitos são convidados a participar de novos processos escolares de letramento** como possibilidade de inclusão na dinâmica sociedade pós-moderna que descarta antigos **pertencimentos** (BAUMAN, 2005). (TS.15, 2015, p. 15, destaques nossos).

Tanto em TS.8 quanto em TS.15, a fundamentação suscitada na teoria vigotskiana está marcada nos conceitos de *mediação* e de *zonas de desenvolvimento*. No caso de TS.8, o

tratamento dado à *mediação* ganha desdobramentos teóricos de viés mais contemporâneo acerca do uso de *ferramentas* e *signos* no processo mediado de *desenvolvimento*: a tese dedica um robusto capítulo teórico para tratar do conceito de *mediação* valendo-se, além do referencial vigotskiano, das teorizações dos chamados neovigotskianos⁷². O intuito dessa incursão teórica é (54) “[...] justificar a necessidade de também entender no espaço social escolar, os sistemas de signos e ferramentas que medeiam as relações de ensino-aprendizagem” (TS.8, 2016, p. 43). Importa, aqui, ressaltar que um enfoque em sistemas de signos e ferramentas à luz do quadro teórico vigotskiano implica indissociação entre *instrumento*, *fala* e *atividade*. De acordo com Vygotski (2017 [1930], p. 31),

[...] la utilización práctica del instrumento y las formas simbólicas de actividad guardan relación con el lenguaje [fala] y no constituyen dos cadenas paralelas de reacciones. Forman una compleja unidad psicológica, en la que la actividad simbólica está orientada hacia la organización de operaciones prácticas mediante la creación de estímulos de segundo orden y mediante la planificación del propio comportamiento del sujeto.

Uma ancoragem tal impede, então, abordagens de prevalência semiótica. No bojo da fundamentação teórica de TS.8, no entanto, concebendo-se a *mediação* como fator cultural e histórico que exerce ‘influência’ sobre a ação dos indivíduos, parte-se de uma perspectiva que, assumidamente, alia-se mais ao campo da semiótica, como se verá adiante, ainda que contemplando discussão sobre a *atividade humana*. Assim, o posicionamento assumido no estudo para o tratamento da *mediação* e sua relação com a ‘definição de cultura’ emerge pela seguinte via:

(54) Para Daniels (2015), a questão deve estar pautada em como as ferramentas psicológicas podem ser usadas para direcionar a mente e o comportamento; ou seja, para ele, as ferramentas psicológicas ou o que empreendemos nesta pesquisa, baseados em Cole (1998), como artefatos mediadores por **focarmos explicitamente na materialidade da linguagem, na sua massa verbo-visual constituída em uma forma arquetônica de realização**, são instrumentos que influenciam a mente e o comportamento de nós mesmos e dos outros. (TS.8, 2016, p. 53, destaques nossos).

Nossos negritos em (54) atentam para uma sobrevalência do *signo* quando tomado na relação com a mente/*pensamento*, alçado à condição de ‘direcionar’ a mente. Compreendemos que o quadro vigotskiano lida axialmente com a relação dialética entre *fala* e *pensamento*, nunca com sobrevalência daquela – o que levaria a abordagens discursivistas – ou deste último – o

⁷² Contribui adicionar que o referido capítulo se intitula “Conceito de mediação na obra vygotkyana: princípios e expansões”, e é seguido de outro capítulo cujo título é: “Conceito de mediação semiótica: ferramentas culturais e as relações de poder e controle”.

que levaria a abordagens cognitivistas. O risco de deslizos para um lado ou outro parece-nos um dos mais inquietantes desafios de lidar com esse quadro teórico. Sobre a natureza da relação *fala-linguagem/pensamento*, escreve Vigotski (2012 [1934], p. 508):

El pensamiento no solo está externamente mediado por signos, sino también internamente por significados. La comunicación inmediata entre conciencias es imposible física y psicológicamente. Esto solo puede ser logrado por una vía indirecta y mediada. Este camino consiste en la mediación interna del pensamiento, primero a través de los significados y luego a través de las palabras. Por eso, el pensamiento nunca es equivalente al significado directo de las palabras. El significado media el pensamiento en su camino hacia la expresión verbal, es decir, el camino del pensamiento a la palabra es un camino indirecto e internamente mediado.

Os referidos estudos ‘pós-vigotskianos’ – com as inquietações que as mencionadas prevalências semióticas trazem consigo – sob as proposições de Harry Daniels⁷³, orientam, então, a mencionada tese, que assume discussões acerca da ‘construção social de significados’ e de ‘negociação de sentidos’, entre outras; parte, daí, para uma notada integração com a Análise do Discurso de origem inglesa, cuja principal referência é Ruqaiya Hasan, pela via do conceito de ‘mediação semiótica’, incorporando discussões sobre pluralismo, identidade, grupos sociais, *performance* linguística – temas icônicos da ‘condição pós-moderna’ (com base em HARVEY, 2014 [1989]) – e, assim, procedendo a uma pesquisa cujas categorias analíticas dedicam-se à análise semiótica, passando, por exemplo, pela análise de ‘enunciados verbo-visuais do contexto escolar’.

Já em se tratando de T.15, a evocação ao quadro vigotskiano também está atrelada ao conceito de *mediação*, mas a Teoria Histórico-Cultural protagoniza uma delongada discussão sobre *aprendizagem*, ou sobre ‘o aprender’ – a seção, na tese, intitula-se “As contribuições Vygotsky sobre o aprender” –, para o que contribuem os conceitos de *desenvolvimento*, ‘interação’, a concepção de *fala/linguagem* e sua relação com o *pensamento* e, evidentemente, o conceito de *zonas de desenvolvimento*. Uma vez mais, porém, os pactos teóricos de TS.15 com vertentes cognitivistas, de um lado, e culturalistas, de outro, imprimem no delineamento de seu objeto evidentes aplanamentos da Teoria Histórico-Cultural:

(55) [...] a aprendizagem ocorre em um processo complexo de mediação que traz possibilidade de diálogo por criar a ZDP na qual a ação de aprender desenvolve processos internos, na interação dos sujeitos em cooperação com outros

⁷³ As principais obras referenciadas são “Vygotsky and research” (London: Routledge, 2008) e “Mediation: An Expansion of socio-cultural Gaze” (artigo de 2015 para o periódico *History of the Human Sciences*); além disso, o autor e professor da Universidade de Oxford, compõe a banca examinadora do estudo, que foi produzido em doutoramento sanduíche na referida universidade inglesa.

(VYGOTSKY, 2007). A **interação, a mediação e a consequente formação da ZDP** têm papel importante nos processos de letramento do PROEJA, uma vez que, pelo afastamento do meio escolar, necessitam do **suporte de mediações**, para a apropriação da produção social acumulada historicamente e também para a **reconstrução do sentimento de pertença** ao meio escolar. (TS.15, 2015, p. 67, destaques nossos).

Vemos em (55) uma apropriação conceitual que dispõe *interação, mediação e zonas de desenvolvimento* em paralelo e como complementares. Distintamente disso, compreendemos que as relações entre todas três são de continência: a *interação* se historia na *atividade*, na qual se historia o *desenvolvimento*, ou o domínio da conduta. Em TS.15, porém, *mediação* é tomada como ‘suporte’ para a apropriação da cultura. Sobre essas relações, Vygotski (2017 [1930], p. 21-22) escreve:

[...] la operación del empleo del signo [...] tiene obligatoriamente en los primeros momentos el carácter de actividad externo, un medio externo de estimulación [...] Por eso la operación, al transformarse de intersíquica en intrapsíquica, no se convierte de inmediato en un proceso interno de comportamiento. Continúa largo tiempo existiendo y modificándose como forma externa de la actividad, antes de interiorizarse definitivamente.

Afastando-se consideravelmente tanto da perspectiva discursiva por que é marcada TS.8 quanto do culturalismo presente em TS.15, porém igualmente tomando a teoria vigotskiana pelos conceitos de *mediação* e pelos demais conceitos popularmente evocados para fundamentar teorizações sobre *aprendizagem*, temos os últimos dois estudos deste conjunto analisado: TS.13 e TS.19. O primeiro tematiza o eixo da leitura em Livros Didáticos de Língua Portuguesa para o segundo ciclo do Ensino Fundamental e delinea-se sob uma perspectiva especialmente cognitivista; o segundo desenvolve-se em torno de uma proposta de projeto interdisciplinar de leitura, também voltado a esse ciclo do ensino, em escola pública, e adota perspectiva bastante marcada pelo relativismo.

O estudo TS.13 tem foco na compreensão de textos, pelos alunos, presentes em atividades dispostas nos livros didáticos e investiga o papel da ‘mediação’ do professor nesse processo de leitura. Tomando o conceito vigotskiano de *mediação* de forma aplanada – ao que retornaremos na próxima seção da presente pesquisa –, de modo a concebê-lo como método para o aumento da eficácia na formação da ‘competência leitora’, o estudo assume uma abordagem de pendor cognitivista no tratamento da leitura. Vale pontuar com um dado, o excerto (56), o procedimento adotado pela pesquisa, que envolve a proposta de atividades de leitura a alunos divididos em grupos:

- (56) Uma atividade de leitura do livro didático é aplicada, com estratégias diferentes, a quatro grupos distintos da turma. O grupo A **faz sozinho leitura e atividades, sem nenhuma mediação**; o grupo B **realiza a leitura do texto com a mediação e faz sozinho as atividades**; o grupo C faz sozinho leitura e realiza as atividades com mediação; por fim, o grupo D **realiza a leitura e as atividades com a mediação em ambas**. As mediações propostas foram a leitura colaborativa do texto e leitura e comentário das questões uma a uma. (TS.13, 2014, p. 8, destaques nossos).

Nossos negritos em (56) atentam para questões derivadas da compreensão do que sejam estes três elementos: ‘ler’, ‘sozinho’ e ‘mediação’. Sob o ponto de vista vigotskiano, a ‘leitura’ só nos parece passível de ser concebida à luz do conceito de *atividade*, dada a condição de produto cultural, tanto do processo de escritura quanto do conteúdo escrito, o qual será lido; isso porque a “[...] leitura, mesmo feita no recolhimento, não é um comportamento subjetivo [...] é uma prática inscrita nas relações histórico-sociais.” (BRITTO, 2015, p. 134). Logo, ao ler, o sujeito não estará, na origem, ‘sozinho’, porque, na relação com o autor e com o texto lido, historia-se a *atividade*; a menos que se tome ‘leitura’ sob uma rigorosa ancoragem cognitivista (MORAIS, 1996).

Segue-se daí uma pesquisa centrada em conceitos como os de ‘competência leitora’, ‘processamento de leitura’, ‘proficiência em leitura’ e ‘estratégias de leitura’, na integração de linhas teóricas de base cognitivista – do que Morais (1996) é inequívoco exemplo –, com uma evocação a Lev S. Vigotski limitada a referenciar o conceito de *mediação*, tomando-o como estratégia de ensino e como função: estar no meio, exercer intermédio entre os indivíduos e objeto – no caso, os textos lidos pelos alunos:

- (57) Para que o ensino e a aprendizagem possam se realizar, no espaço da sala de aula, as interrelações entre professor-aluno, aluno-aluno interferem diretamente no processamento da leitura, **por isso um dos conceitos pertinentes a esta pesquisa é o de mediação**. (TS.13, 2014, p. 41, destaques nossos).

Em (57), destacamos o trecho iniciado pelo conectivo ‘por isso’, que indicia com clareza essa tomada do conceito de *mediação* como ‘colocar-se no meio de’, já que introduz uma explicação do que o antecede: como professores e alunos se relacionam, isso interfere na leitura. Aqui, se desconsidera que as ‘relações’ em si mesmas constituem a *atividade* mediada; logo, o conceito de *mediação* não deriva da ‘interferência’ das inter-relações entre professores e estudantes, mas é constitutivo dessas inter-relações (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Partindo do que se coloca em (57), a tese abre em seu capítulo teórico uma seção para tratar do conceito de *mediação*, resenhando obra de Lev S. Vigotski⁷⁴, de modo a constituir um

⁷⁴ Os volumes citados são *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem* (Martins Fontes, ambos).

percurso que passa não só por ele, como também pelo conceito de *zonas de desenvolvimento*, para, afinal, assumir que:

(58) [...] o papel do outro é fundamental para aprendizagem. A interação, **na maioria das vezes**, ocorrerá por meio da linguagem. Ou seja, pela linguagem, pela troca de experiências, pela interação e intervenção do outro ocorre a mediação. Em se tratando do espaço da escola, é primordial o papel do professor, que deverá conhecer seus alunos e **elaborar estratégias de mediação que farão com que eles avancem de um nível para outro**; do que sabem sozinhos (real) para o que conseguem com a ajuda do outro (proximal). (TS.13, 2014, p. 43, destaques nossos).

Nosso primeiro destaque em (58) reitera inquietudes acerca de como o conceito de *mediação* tende a ser tomado nesses estudos. A expressão de salvaguarda ‘na maioria das vezes’ sugere haver ‘interação’ fora da *fala/linguagem*, o que, em um quadro vigotskiano, nos parece possível tão somente em se tratando das *funções psíquicas inferiores* – a procriação humana, por exemplo, tomada em sua natureza estritamente instintiva, prescinde de *linguagem/fala*. E essa seguramente não é a questão posta quando o objeto de estudo é a educação escolar, necessariamente vinculada ao campo das *funções psíquicas superiores*. Escreve Vygotski (2012 [1931], p. 29): “El concepto de ‘desarrollo de las funciones psíquicas superiores’ [...] abarca [...] el lenguaje.”

A conclusão contida em (58) mantém-se na superfície de uma compreensão da teoria, uma compreensão bastante difundida e, não é precipitado dizer, de senso comum. Afinal, o conceito de *mediação*, peça fundamental no desenho do objeto de estudo de TS.13, é apresentado de forma dissociada do conceito de *atividade*. Se concebermos que a *mediação* constitui a *atividade*, e que é dela, a *atividade*, que resultam o *desenvolvimento* e a *aprendizagem*, somos levados a compreender que tal processo não pode ser tomado pela imanência de um constituinte, mas na sua totalidade: *relações de convivência humana*, *mediação* simbólica e conhecimentos compõem a *atividade humana*. Destacar desse processo a *mediação* considerando-a como papel exercido por alguém que se coloca ‘no meio’ é descurar da premissa de que a relação humana com o mundo é já e sempre mediada, não por indivíduos, mas por *ferramentas e signos*.

Importa, então, considerar que o exercício desses papéis está intrinsecamente relacionado à natureza do objeto de conhecimento em questão. Considerando que *conceitos cotidianos* são exauridos de experiência enquanto *conceitos científicos* são exauridos de abstração (VIGOTSKI, 2012 [1934]), as *relações de convivência humana* historiam-se nessa ‘espiral’ entre esses conceitos. Logo, em uma dada situação, um dos sujeitos pode heterodominar a conduta de outro em se tratando de um *conceito científico* específico, por

exemplo; já em outra situação, estando em questão um *conceito cotidiano* tangente a operações cognitivas congêneres, este último sujeito pode, então, heterdominar a conduta daquele primeiro sujeito. Assim, nas relações intersíquicas, é o movimento dinâmico causal de *apropriação cultural* que define e redefine esses papéis.

Essa discussão sobre o conceito de *mediação* na teoria vigotskiana é foco da primeira parte da seção que iniciamos a seguir. Antes, porém, de passarmos a ela, pontuamos aqui a última tese do conjunto de estudos descrito, TS.19. Nela, não é o conceito de *mediação* a principal linha para a evocação de Lev S. Vigotski, mas a fundamentação teórica sobre *desenvolvimento* e *aprendizagem*, na integração com teorias sobre leitura e interdisciplinaridade.

TS.19 aborda um projeto de leitura implementado sob a perspectiva da interdisciplinaridade em uma escola pública de Ensino Fundamental, cuja motivação está na (59) “[...] necessidade de a escola possuir uma biblioteca escolar que a curto prazo auxiliasse o trabalho dos professores no incentivo à leitura [...]” (TS.19, 2009, p. 9) e na avaliação de que uma ação conjunta entre os profissionais das diferentes áreas poderia ser decisiva na ‘ampliação do conceito de leitura’, para além da noção de codificação, e no ‘incentivo à leitura’. Convocando uma diversidade de abordagens teóricas sobre leitura, e delineando-se sobre uma concepção de ‘leitura’ como ‘construção de significados’, de viés notadamente relativista, o estudo recorre ao quadro teórico vigotskiano quando trata da raiz do construto da psicologia do *desenvolvimento* para as discussões sobre *ensino* e *aprendizagem*. Vale trazer dois excertos do estudo, o primeiro para registrar o prenúncio dos pactos teóricos realizados na diversidade de abordagens que, a nosso ver, termina por competir, em muitos pontos, frontalmente com a Teoria Histórico-Cultural; o segundo com uma síntese das concepções de ‘leitura’ aventadas na primeira seção do capítulo teórico, que indicia o mencionado relativismo (DUARTE, 2003).

(60) A fundamentação teórica está embasada nas questões: (a) Leitura, em que são discutidos conceitos destacando-se os trabalhos de Barthes (1984), Cavallo e Chartier (1998), Martins (2003), Freire (1999, 2003, 2005, 2006), Silva (2002); (b) Elaboração de um panorama do processo ensino-aprendizagem, para o qual me apoiei principalmente nos estudos de: Piaget (1973), Smolka (1996), Roger (1977), Vygotsky (1934,1931), entre outros; (c) Pesquisa e interdisciplinaridade escolar: Fazenda (2003, 2005, 2006), Lenoir (2005), Klein (2005); (d) A metodologia seguiu a orientação hermenêutico fenomenológica apoiada em: Ricoeur (2006). (TS.19, 2009, p. 9).

(61) Percebe-se nas citações que o ato de ler pressupõe uma certa liberdade de interpretação de sentido, pois o leitor não fica passivo diante do escrito, e o texto não tem sentido único, mas sim, varia de acordo com os critérios interpretativos que o leitor mobiliza no momento da leitura. O leitor se destaca como peça central na construção do sentido do texto, e a apropriação do texto se dá pela história social das interpretações [...] (TS.19, 2009, p. 38).

Na porção dedicada a estabelecer o ‘Panorama dos processos ensino-aprendizagem’ (nome de uma das seções teóricas da tese), o estudo faz breve incursão pelas teorias da psicologia do *desenvolvimento*, passando pelo construtivismo piagetiano, e termina por evocar a concepção vigotskiana de *fala/linguagem*, estabelecendo as relações entre *pensamento, fala-linguagem e desenvolvimento* com base em citações do autor, como:

- (62) O autor [Lev S. Vigotski], ao analisar os fenômenos da linguagem e do pensamento, buscou compreendê-los dentro do processo sócio-histórico como internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, o que torna a relação entre o sujeito que conhece e o mundo que é conhecido uma relação não direta, antes feita por mediação dos sistemas simbólicos. (TS.19, 2009, p. 50).

Parece-nos, porém, que novamente os pactos com perspectivas muito diversas, como as que pendem à relativização dos conhecimentos (SILVA, 2015), levam à adoção de interpretações e posicionamentos que em muito superficializam a teoria, tangenciando sua base histórico-cultural. Os dois excertos pospostos a seguir, escolhidos dentre outras passagens semelhantes, podem ilustrar essa afirmação:

- (63) A conclusão a que se pode chegar é que essa visão sociointeracional dá relevante ênfase à natureza social da construção do conhecimento, ou seja, que o conhecimento é gerado por meio da leitura individual, compartilhada na interação entre um aprendiz e um par mais competente. **Assim, o padrão interacional de sala de aula defendido por essa visão é o simétrico, em que todos tenham igualmente direito à voz.** (TS.19, 2009, p. 55, destaque nosso).
- (64) Minha posição é a de defender que **o leitor não fundamente suas opiniões em verdades definitivas** e indiscutíveis postas no texto pelo autor, mas que possa refletir, criticar eticamente e **construir o significado do texto, pautado em opiniões com uma intensidade variável de significados**, que só é conhecida quando posta à prova, por meio da linguagem, em uma construção dialógica e sociointeracionista. (TS.19, 2009, p. 56, destaques nossos).

Nossos destaques, em (63), atentam para a defesa de uma simetria entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Compreendemos que uma ancoragem vigotskiana implica, ao contrário, reconhecer a existência exatamente da assimetria. Se o processo educativo contém em sua lógica fundante o heterodomínio inicial da conduta até chegar-se ao autodomínio, isso exige, necessariamente, haver essa assimetria. Vygotski (2013 [1926], p. 161-162) atenta para o equívoco de subestimar-se “[...] el papel del maestro [professor] como organizador del médio social.”, defendendo que se deva “[...] representarse el proceso educativo como un complicadísimo proceso de lucha en el interior del organismo. [...] Por conseguinte, la tarea [docente] de organizar el médio social adquiere formas especialmente sutiles e complejas.”

Já em (64), o relativismo da verdade parece-nos bastante claro, sobretudo na defesa da variabilidade dos significados, bem ao gosto do pós-estruturalismo, segundo o qual o “[...] processo de significação continua central, mas a fixidez do significado [...] se transforma [...] em fluidez, indeterminação, incerteza.” (SILVA, 2015, p. 119) Em caminho inverso a esse relativismo atomista, Vygotski (2013 [1930], p. 103) escreve: “[...] la psicología dialéctica consiste precisamente en descubrir la conexión significativa entre las partes y el todo, en saber considerar el proceso psíquico en conexión orgánica en el marco de un proceso integral más complejo.”

Interpretações dessa natureza indiciam os arrevezamentos que prenunciávamos encontrar no *corpus* de pesquisa. Pelo modo como figura nos desenhos dos objetos de estudo aqui descritos, a remissão ao quadro teórico vigotskiano parece estabelecer-se muitas vezes de maneira acessória, ainda que creditada como fundamentação. Vemos, por exemplo, que a condição ‘sociointeracional’, que emerge em tais remissões, é derivação bastante aplanada do construto teórico acerca da *atividade*. Do mesmo modo, o caráter de mobilidade semiótica, ou afirmações sobre a ‘construção de significados’, descende da discussão vigotskiana, bem mais complexa, sobre a evolução dos *significados*. Tratar do processo de *desenvolvimento humano* pela interação com a cultura não corresponde a conceber que as relações de convivência humana em contexto de ensino devam ser simétricas; assim como conceber que os *significados* se transformam ao longo do processo de *desenvolvimento* (VIGOTSKI, 2012 [1934]) não equivale à afirmação de que não há verdades definitivas e que, portanto, o conhecimento é sempre construído, ao invés de apropriado.

Essa e outras inquietações serão retomadas, em alguma medida, nas próximas seções. O percurso descritivo-analítico empreendido até aqui, no entanto, leva-nos a inferir que o modo como os conceitos são tomados, pelas fontes que são referenciadas e, principalmente, pela integração realizada com construtos teóricos diversos, e boa parte das vezes conflitantes, incide de forma relevante sobre a presença da teoria vigotskiana no campo aqui analisado. Tal hipótese, entretanto, passa pela análise proposta nos movimentos seguintes ao que empreendemos nesta seção, e por isso passaremos a eles.

3.2 CONCEITOS EVOCADOS NAS TESES: ADEQUAÇÕES *VERSUS* TANGENCIAMENTOS

Nesta seção, passamos a nos ocupar dos *conceitos* evocados nas teses em estudo, procurando identificar recorrências e [in]adequações epistemológicas, o que levaremos a termo

reconhecidamente a partir de nossa compreensão do quadro vigotskiano, assumindo fragilidades e tangenciamentos também nossos. Neste percurso, questão fundante que se anuncia, desde as primeiras até as leituras finais dos arquivos do *corpus*, são as limitações do referencial bibliográfico que ancora as evocações conceituais. Ainda que venhamos a nos ocupar das *fontes de referência* em seção à frente, a menção a tais fontes aqui precisa ser antecipada, mesmo que brevemente, por estar intrinsecamente relacionada a certas [in]adequações de abordagem conceitual: se as fontes contêm equívocos, a apropriação dos conceitos a partir delas necessariamente também os conterà.

Tendem a prevalecer nas teses⁷⁵ menções a duas versões em português das obras de Lev S. Vigotski: *Pensamento e Linguagem* – tanto na versão com cortes de 60% do texto original (com base em DUARTE, 2004), publicada pela editora Martins Fontes na década de 1980, como na versão traduzida por Paulo Bezerra no início dos anos 2000 – e *A construção do pensamento e da linguagem*. Essa absoluta prevalência, somada às reiteradas menções a *A formação social da mente*, dado “[...] não estarmos perante um texto de autoria do próprio Vigotski, mas [...] de alguns intérpretes” (DUARTE, 2004, p. 172), prenuncia, por si só, arrevesamentos conceituais, em razão da “[...] substituição do que escreveu Vigotski pelo que escreveram seus intérpretes e [dadas] as traduções resumidas/censuradas de textos vigotskianos” (DUARTE, 2004, p. 166). Isso posto, ao longo da presente seção, cada conceito que será abordado inevitavelmente trará à luz impropriedades de fontes, sempre que elas se fizerem presentes, com as já conhecidas incongruências no que tange às suas traduções e publicações (PRESTES, 2014).

Além disso, cabe destacar que, na dimensão descritiva de nossa pesquisa – que pontualmente temos reenunciado informalmente como ‘que Vigotski’ está presente no *corpus* –, procedemos ao apanhado dos conceitos mais recorrentes e das atribuições pelas quais marcadamente se busca justificar, nas teses, a ancoragem vigotskiana. Assim, elencamos para esta seção o uso que tais estudos fazem do conceito *mediação*, no que se inclui problematização acerca do conceito de *atividade*; da teoria vigotskiana acerca das *zonas de desenvolvimento*, para o que suscitamos discussão sobre os conceitos de *instrução*, *aprendizagem* e *desenvolvimento*; e das concepções de *língua/linguagem/fala*.

3.2.1 *Mediação*: indícios de senso comum e aplanamentos

⁷⁵ Esse dado pode ser verificado com a ajuda do Quadro 5, que se encontra na seção seguinte a esta.

O conceito de *mediação* talvez se afigure como o mais passível de evocações controversas em se tratando do *corpus* em análise, o que atribuímos em parte ao lócus deste nosso estudo: o campo da Educação em Linguagem. O aplanamento do conceito de *mediação*, nesse âmbito de estudos, para uma concepção comum de que se trata de ‘o professor colocar-se no meio, entre o estudante e o conhecimento’ talvez esteja na gênese desse tipo de evocação conceitual. Os dados que pudemos analisar indiciam uma presença muito marcante do conceito evocado por essa via e, num movimento que parece decorrente, atrelado a ações discursivas, ao sabor das ‘análises do discurso’. Queremos, com isso, argumentar que o conceito vigotskiano de *mediação*, vinculado originalmente à compreensão do *signo* como *ferramenta*, é comumente apropriado como ancoragem – o mais preciso seria dizer ‘alavanca’ – para uma tomada discursiva, centrada na fala de indivíduos que estariam exercendo ‘ação de mediar’. Para elucidar, começemos com o seguinte exemplo:

(65) Nos termos da teoria histórico-cultural enfatizo, neste trabalho, o processo de **mediação semiótica pela linguagem**, em especial a **mediação docente** que ocorre na interação entre os participantes dos fóruns [...] [...] **ao identificar a atividade sócio-histórica-cultural como o lugar essencial para a operação de mediação**, pretendo apresentar o resultado da reflexão sobre as diferentes formas de **mediação semiótica docente** que oportunizam o desenvolvimento [...] Mais especificamente, **interesse-me em observar os indicadores linguísticos da mediação docente** em um contexto assíncrono de comunicação. (TS.3, 2020, p. 28-29, grifos nossos).

Nossas ênfases em (65) são ilustrações de inúmeros outros exemplos constantes no *corpus*⁷⁶ – dos quais veiculamos outros excertos ao longo desta análise – que suscitam problematizações quanto ao uso do conceito de *mediação*. Começemos pela expressão ‘mediação semiótica pela linguagem’, que contém em si, mais que mera tautologia, notório arreveamento conceitual: no quadro vigotskiano, *mediação* é necessariamente ‘semiótica’ e, se é ‘semiótica’, só pode se dar pelo *signo*, o que, também necessariamente, no quadro vigotskiano implica a *fala* (PRESTES, 2014). Ao que parece, reitera-se a compreensão de *mediação* meramente como ‘meio’/‘colocar-se no meio’ em detrimento do fundamento segundo o qual a *mediação* é justamente o caráter da função comunicativa da *fala*. Consta em Vygotski (2012 [1931], p. 349, destaque nosso):

[...] el desarrollo de las funciones psíquicas concretas y de las formas de la conducta es un proceso dramático de conversión de sus formas naturales en culturales que se desarrollan **en la comunicación del niño con el adulto sobre la base de la mediación de este proceso gracias al lenguaje.**”

⁷⁶ Além de TS.3, TS.5, TS.8, TS13 e TS.15, por exemplo, são estudos em que o conceito vigotskiano de *mediação* é recrutado a compor ancoragem teórica.

Em seguida, ainda em (65), nossa segunda ênfase está na expressão ‘mediação semiótica docente’, nova reiteração da compreensão de *mediação* como ‘elo’. Se tomarmos o conceito de *atividade*, que entendemos constitutivo do quadro vigotskiano, ele se coloca como minimamente tripartite na conceituação de *mediação*: importa haver indivíduos em *relação de convivência humana*, e essa convivência não é direta, mas instituída pela *fala*. Se isso procede, *mediação* não pode ser ‘mediação docente’ porque, nessa expressão, o conceito de *mediação* estaria circunscrito ao protagonismo individualizado do professor, e a *atividade* não se historia na individualidade; ainda, sob o enfoque semiótico, a *fala* – mesmo quando interior – não se historia na individualidade.

Já em nossa terceira ênfase, no trecho ‘ao identificar a atividade sócio-histórica-cultural como o lugar essencial para a operação de mediação’ entendemos haver três agudas inconsistências, e são elas que, pela reincidência, destacamos: (i) a *atividade*, sob o ponto de vista vigotskiano, é necessariamente social, histórica e cultural, o que torna a adjetivação forte indício de aplanamento conceitual de *atividade*; (ii) a ‘identificação’ aqui prevista não se sustenta a partir do conceito de *mediação*, o qual só pode se historiar na *atividade*; (iii) a *mediação*, em si mesma, não é uma *operação*, é maior que ela, porque implica a *atividade* da qual as operações são constitutivas. Sobre as relações entre *mediação* e *operação*, escreve Vygotski (2012 [1931], p. 76, grifo nosso):

[...] en nuestro análisis usted pierde de vista tras el juego de los estímulos y las reacciones lo que sucedió en la realidad, la intervención activa del ser humano en la situación, su papel activo, su conducta que consistía en la introducción de nuevos estímulos. Y justamente en ello radica el principio nuevo, la nueva y peculiar relación entre la conducta y la estimulación de la cual hablamos. **Al descomponer la operación en partes, ha perdido usted la parte más importante: la actividad peculiar del hombre** orientada al dominio de su propia conducta.

Finalmente, quanto à última de nossas ênfases em (65), no trecho ‘interesse-me em observar os indicadores linguísticos da mediação docente’, traduz-se o equivocado pacto com a ‘virada linguística’, o “[...] ecletismo nas interpretações pós-modernas e neoliberais da teoria vigotskiana [...]” (DUARTE, 2014, p. 173) que desemboca na tomada discursiva de estudos assim. Observar ‘indicadores linguísticos da mediação’ é fazer ‘análise do discurso’, o que implica os ‘jogos de linguagem’ da ‘condição pós-moderna’ (LYOTARD, 2009 [1979]). Ilustremos com mais um dado, representativo de tal apropriação conceitual, agora de outro estudo, TS.5:

(66) Portanto, este trabalho inscreve-se, também, no âmbito da pesquisa qualitativa, propondo a **interpretação das mensagens postadas por participantes do ambiente em que se dá o fenômeno em questão – a mediação semiótico-pedagógica** –, mas também se guia pelas minhas impressões enquanto participante do contexto de que trata. (TS.5, 2012, p. 22, destaque nosso).

O foco vigotskiano seguramente não é observar indicadores linguísticos da *mediação*, mas explicar as origens sociais e culturais do desenvolvimento microgenético humano, para o que a *fala* é capital. Logo, só vale ocupar-se de descrevê-la se o foco final for a mencionada ‘explicação’ (WERTSCH, 1985), ao invés da mera interpretação linguística.

A objeção a esse tipo de integração teórico-metodológica ancora-se especialmente no que afirma Vygotski (2012 [1931]) acerca do comportamento socialmente determinado, o princípio regulador da conduta humana que se realiza pelos signos. O autor reconhece, sim, a influência exercida pela *fala* de um indivíduo sobre o outro, mas situa esse mecanismo em segundo plano quando elabora os conceitos de ‘autoestímulo’ e ‘autodomínio’, já que seu intuito é esclarecer os mecanismos envolvidos na transição da “influencia social, exterior al individuo, a la influencia social interior del individuo”, quando de fato surgem, segundo ele, “nexos psicológicos de nuevo tipo dentro de un mismo sistema de conduta.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 87). Cabe evocar suas afirmações:

Podemos admitir, **sin análisis crítico**, que cuando un hombre influye por medio del lenguaje sobre otro, todo el proceso se acomoda plenamente al esquema del reflejo condicionado que lo explica plena y adecuadamente. Es lo que hacen los reflexólogos [...]. **La formación pasiva de una conexión con las señales fónicas a la que con semejante interpretación se reduce** con el proceso de influencia verbal, de hecho sólo explica la “comprensión” del lenguaje humano por parte de los animales y aquella etapa análoga, rápidamente superada, que atraviesa el bebé [...] La comprensión del lenguaje, como demostrarán nuestras investigaciones ulteriores, incluyen ya su utilización activa. [...] **Las funciones psíquicas superiores [...] representan la forma activa** de las manifestaciones de la personalidad. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 87-89, destaques nossos).

O autor, com tal tese, propõe a guinada dos estudos da Psicologia, tão voltada aos processos e ao sistema estímulo–resposta, para a centralidade no ser humano e nas *funções psíquicas superiores*, na sua forma ativa de desenvolvimento; assim, ao teorizar sobre a *fala/linguagem*, seu esforço nunca se voltou ao escrutínio da *fala* em si – em termos de ações discursivas –, mas das suas relações dialéticas com o *pensamento* e, portanto, com o desenvolvimento da psique.

Voltando à negação de que o conceito de *mediação* possa ser relegado a ações individuais, podemos aventar que tal compreensão aproxima-se, mais do que da dialética vigotskiana, da tendência *behaviorista*, ou reflexológica, de analisar processos de estímulo e resposta. Então, estudos que eventualmente apresentam de modo adequado a definição vigotskiana de *mediação cultural*, como se pode notar no primeiro enunciado de (67), podem, ainda assim, afastar-se desse mesmo ideário restringindo *mediação* à ação de interposição entre indivíduos ou entre indivíduos e objetos, como também vemos no excerto:

(67) No quadro vygotskyano, os processos mentais superiores envolvem as relações entre o indivíduo e o mundo, que são sempre mediadas pela cultura. Dessa forma, o conceito **de mediação pode ser entendido como a intervenção de um elemento intermediário entre o sujeito e o objeto** [...] (TS.7, 2010, p. 46, destaque nosso).

O estudo em questão, identificado como TS.7, apresenta como objeto de pesquisa-ação um programa de monitoria – que implica também formação de monitores – criado em uma escola de Ensino Médio, em que alunos são escolhidos por professores para, durante as aulas, prestarem monitoria a colegas, dispostos em grupos, que necessitam de auxílio para compreender certos conteúdos ou realizar determinadas tarefas. O estudo concebe ‘monitoria’ como sendo uma *atividade*, o que parece lograr coerência conceitual; adota a expressão ‘atividade monitoria’ e, para tanto, recorre à Teoria da Atividade, no já mencionado percurso protagonizado pelo pesquisador finlandês Yrjö Engeström⁷⁷, sobre a base da teoria de Leontiev⁷⁸, na acepção de uma ‘Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)’, assim definida: (68) “A TASHC baseia-se na Teoria Sócio Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky, e na Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev.” (TS.7, 2010, p. 45).

Com uma breve seção no capítulo teórico dedicada ao conceito de *mediação*, TS.7 conta com abordagem que o situa como elemento interno à *atividade*, ora associada à utilização de instrumentos, ora atribuída a ações/atitudes desempenhadas por indivíduos. Sustentam esses últimos apontamentos os excertos (69), (70) e (71), a seguir dispostos sequencialmente.

(69) O conceito de mediação é um dos pilares das ideias vygotskyanas (1935/2002). Para este autor, **todo o processo de desenvolvimento humano ocorre a partir da mediação, uma vez que esta está presente em toda atividade humana** e possibilita a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (TS.7, 2010, p. 62, destaque nosso).

⁷⁷ A principal obra referenciada é *Activity theory and the social construction of knowledge: a story of four umpires* (University of California, 1999).

⁷⁸ A obra referenciada é *Activity, consciousness, and personality* (Prentice Hall, 1978).

- (70) A *atividade monitoria* é coletiva, pois conta com a participação de alunos, monitores e professor; **é mediada por artefatos (materiais pedagógicos, discussões entre os participantes, textos de apoio, aulas)** e orientada a um objeto (aprendizagem mais eficaz para um maior número de alunos). (TS.7, 2010, p. 54, destaque nosso).
- (71) É relevante mostrar que a aluna [participante de pesquisa] se aproveita dessa dificuldade para **tentar estabelecer uma atividade mediada** com o aluno e fazer com que ele se aproprie da importância de resolver os exercícios. (TS.7, 2010, p. 110, destaque nosso).

Há, quanto aos dados aqui trazidos, especialmente em nossos grifos, uma dinâmica de incongruências teóricas, uma vez que, não raramente, remissões à teoria vigotskiana – generalizadamente dispostas em citações indiretas/paráfrases – apresentam sínteses acuradas do conceito de *mediação* que são, em seguida, reinterpretadas com flagrantes inadequações. Ilustremos isso com excertos de TS.11:

- (72) Para Vygotsky (1930, 1934), a ação humana é mediada por artefatos culturais. A mediação entre sujeitos e objeto é a base das pesquisas direcionadas à ação, à atividade humana e ao comportamento, **na constituição da subjetividade. Esse pensador russo discute sobre o sujeito** e sua história [...]. (TS.11, 2015, p. 41, destaque nosso).
- (73) O conceito de mediação na perspectiva de Vygotsky (1930, 1934) se direciona para uma relação mediada por artefatos culturais que possibilitam o processo de desenvolvimento humano. [...] Nessa direção, o sujeito e sua história se constituem na mediação com os outros, no **movimento da construção de sentidos e no compartilhamento de significados sócio-históricos e culturais em trocas sociais**. (TS.11, 2015, p. 41, destaque nosso).

Em cada um dos dois excertos anteriores encontramos uma afirmação que é, a nosso ver, convergente com a teoria vigotskiana acerca da *mediação* seguida de uma incursão ao campo do subjetivismo, aproximação que se afigura notório equívoco, já que aquela teoria tem como foco a gênese e o desenvolvimento humanos, e não a constituição subjetiva, tampouco essa constituição pela via do compartilhamento de sentidos e significados. São incongruências decorrentes, ao que os dados indicam, de uma escassez de referencial teórico efetivo – obras propriamente escritas por Lev S. Vigotski – e/ou de leituras realizadas majoritariamente via comentadores. Esse indicativo ganhará destaque analítico em seção posterior, mas vale aqui exemplificar seus efeitos com mais um excerto do estudo TS.7:

- (74) Daniels (2003, p. 24) afirma ser este [o conceito de *mediação*] o mais importante dos conceitos-chave de Vygotsky, pois “abre o caminho para o desenvolvimento de uma explanação não determinista, em que **os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age** sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles.” [...] Ainda, Ninin (2006) aponta que **nos momentos de interação sempre ocorre uma forma de mediação**, em que há um maior ou menor envolvimento dos participantes [...] (TS.7, 2020, p. 62-63, grifos nossos).

Se compreendemos a *mediação* como a condição inescapável da apropriação cultural, que decorre de uma *atividade* – na referência ao conceito de *atividade humana vital* –, entendemos que os indivíduos, em *relações de convivência humana*, produzem cultura e dela se apropriam na *atividade*. Não adentraremos aqui na Teoria da Atividade, de Leontiev (1978), por esse autor não ser foco deste estudo, mas, em considerando que essa mesma teoria, de base histórico-cultural, trata do processo em que um conjunto de *operações* constituem *ações* mobilizadas por *necessidades* humanas, a *atividade* tem a *mediação* como ingrediência dela constitutiva: o modo como os indivíduos, em um ambiente cultural, se apropriam dos produtos culturais, o meio pelo qual se humanizam, implica *mediação*. Do seio dessa compreensão é que nos inquietam afirmações como as presentes em (74): afinal, as relações de convivência humana são afetadas por ‘formas de *mediação*’ ou a *mediação* constitui o processo no qual os indivíduos interagem para a humanização? É possível, em suma, conceber o conceito de *mediação* descolado do conceito de *atividade*?

A Teoria Histórico-Cultural preconiza a *mediação* na afirmativa da impossibilidade de que a humanização se dê por uma relação direta indivíduo–ambiente cultural: ela se dá de forma mediada, na *atividade*. O processo de *instrução*, por sua vez, dá-se no interior da *atividade*, âmbito no qual um ‘indivíduo mais experiente’ orienta o percurso de desenvolvimento de um indivíduo menos experiente naquele objeto cultural (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; 2013 [1920-30]; 2012 [1934]). Logo, *mediação* é também necessariamente constitutiva da *instrução*. Ao destacarmos tal concepção preconizada na Teoria Histórico-Cultural, atentamos para o caráter simbólico da *mediação* tanto quanto para a compreensão vigotskiana segundo a qual as relações de convivência têm o desenvolvimento como finalidade. Afinal, segundo Vygotski (2012 [1931], p. 95):

La aplicación de medios auxiliares [signos] y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de cómo la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplía infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas.

O que se nos afigura controverso frente a dados como os encontrados em TS.5, um exemplar bastante icônico de apropriações do conceito de *mediação* – a tese, conforme descrevemos na seção 3.1, tem seu *objeto de estudo* inteiramente delineado a partir desse conceito –, é uma série de usos dos termos ‘meios’, ‘mediadores’ e ‘mediados’, além do próprio conceito de *mediação*, que ora o tangenciam, ora compõem asserções que invertem o eixo da proposição vigotskiana, como neste excerto: (75) [...] o desenvolvimento humano é

constantemente influenciado pelos meios sócio-culturais que lhe servem de mediadores e de que as interações humanas têm significados sócio-culturais. (TS.5, 2012, p. 36).

No estudo em questão, a principal elaboração acerca do conceito de *mediação* é a que confere o caráter de ‘mediador’ àquele que ‘realiza a mediação’ – que está no meio, entre indivíduos e objetos de conhecimento, que incide pedagogicamente sobre tais indivíduos – e de ‘mediado’ àquele que ‘recebe a mediação’. A proposição avança ao escrutínio de ações que confeririam o caráter de ‘mediadores’ inclusive aos alunos participantes, já que o foco está na atuação dos indivíduos, expressa pela *fala*.

(76) A partir da análise da participação de professoras e tutoras e de **alunos mediadores e não-mediadores** no fórum, pretendo caracterizar a mediação feita por alunos buscando refletir sobre o que é mediar, o que faz o aluno mediador, o que mostra **a mediação no contexto online** e como o aluno pode **atuar como mediador** em relação a outro aluno. (TS.5, 2012, p. 22, destaques nossos).

O arreesamento conceitual a partir do qual se atribui *mediação* a um ou a outro indivíduo no interior de uma *atividade*, confere proeminência a um dos constituintes que, em realidade, compõem de forma invariável essa mesma *atividade*, a qual se historia na *relação de convivência humana* e é necessariamente mediada. É notório tratar-se de um processo em que, a depender da natureza da *atividade*, um indivíduo ou outro(s), presente(s) na relação, caracterizar-se-á(ão) por um repertório cultural mais expandido e, sob essa condição, orientará(rão) outrem. *Mediação*, portanto, não pode ser uma interposição, um ‘interpor-se’ entre um indivíduo e outro, porque *mediação* implica a existência de ambos – ou de mais de dois indivíduos –, que se relacionam por meio da *fala* em uma ambientação histórica e cultural específica. Todas são ingrediências da *atividade*; sem isso, a *atividade* como tal não se historia. Ao invés disso, em (76) destaca-se inclusive a possibilidade de uma ‘não mediação’, ou seja, a possibilidade de haver, no âmbito das relações de convivência, situações nas quais a *mediação* não se estabelece; ela é, afinal, conferida a ações individuais, materializadas na *fala*, e só por isso é possível conceber uma ‘não mediação’. A compreensão conceitual está apartada, pelo visto, da noção de *atividade* e da assunção de que a *fala* é instrumento psicológico que institui as relações humanas, as quais, portanto, nunca serão diretas, pelo menos não em se tratando das *funções psíquicas superiores*.

A base conceitual ancorada sobre os princípios epistemológicos do quadro teórico vigotskiano suscita as inquietações que, por ocasião desta análise, se vozeiam. Toca-nos a recorrência desses arreesamentos atinentes ao conceito da teoria genética vigotskiana de *mediação*, os quais se revelam bastante variados. A defesa que faz, por exemplo, o mencionado

estudo TS.5 é que a maneira como se comunicam certos alunos – via de regra, seu comportamento discursivo – por meio das mensagens escritas em um fórum *on-line* conferem-lhes o papel de ‘mediadores’, ou ‘alunos-mediadores’, naquele ambiente virtual de aprendizagem. Como registrado, a *mediação* está, ao longo da tese, tomada ora como ato de orientar a aprendizagem – quando se suscita sinonímia entre *mediação* e ‘*design* da tarefa escolar’ –, ora como ‘ação de estar no meio’, de situar-se entre o indivíduo que aprende e o objeto a ser aprendido. Uma compreensão acerca da ‘ação de mediar’, a nosso ver, não representaria, em si, uma problemática, não estivesse ela colada ao conceito vigotskiano de *mediação*.

(77)[...] em se tratando das relações que se estabelecem nas atividades de ensino aprendizagem, mais especificamente, **a mediação realizada pelo professor – e, conseqüentemente, suas ações mediadoras** – é considerada por Gervai (2007) como um aspecto de extrema importância na EAD [...] (TS.5, 2012, p. 16, destaques nossos).

(78)Minha preocupação em estudar **a atuação do aluno mediador** se deve ao fato de a abordagem do fenômeno por este prisma parecer não ser comumente objeto de estudos até o momento, o que pode sinalizar uma tendência a considerar somente **o professor como responsável pela mediação**. (TS.5, 2012, p. 18, destaques nossos).

(79)Depoimentos como estes, que **alunos mediados** dão por meio de suas mensagens nas discussões do fórum, sobre a atuação de **alunos mediadores**, podem ser considerados aqui como indícios de que estes realmente atuam na ZDP dos colegas. (TS.5, 2012, p.157, destaques nossos).

Como se vê, está conferida à ‘ação mediadora’ a importante função pedagógica do ensino. Conforme afirmamos anteriormente, no âmbito da *atividade* em que se constitui a *instrução*, há uma relação que se institui entre indivíduos ‘mais experientes’ e ‘menos experientes’ quanto ao objeto de estudo em questão, de modo que o primeiro orienta o segundo para a heterorregulação da conduta; trata-se de *atividade* na qual se direciona intervenção – *instrução* – para que se desenvolvam, por exemplo, *conceitos científicos*: “La singular cooperación entre el niño y el adulto es el aspecto crucial del proceso de instrucción, junto con los conocimientos que le son transmitidos al niño segun un determinado sistema” (VYGOTSKI, 2012 [1934], p. 183). Parece, entretanto, que essa é uma compreensão de contornos bastante diversos daquela apropriada por meio de um tangenciamento do conceito de *mediação*.

Em (77), por exemplo, a ênfase na importância do que seriam as ‘ações mediadoras’ no contexto da EaD resulta em se borrarem os limites entre uma noção de método para a *instrução* e aquilo que é constitutivo da *atividade*, a *mediação* em si. Afinal, “[...] todas las funciones psíquicas superiores comparten el rasgo de ser procesos mediados, es decir, incluyen en su

estructura, como elemento central e indispensable, el empleo de del signo como medio esencial de dirección y control del propio proceso.” (VYGOTSKI, 2012 [1934], p. 126). Os estudos até aqui mencionados, como indicamos, exemplificam tangenciamento em que frequentemente incorrem as pesquisas que tomam o conceito vigotskiano a partir de leituras fragmentadas – sobretudo via comentadores – da obra.

A *mediação*, nesses casos, está concebida ora como ação individual discursiva, ora como estratégia/método para o ensino, e por vezes como função dos recursos tecnológicos de que se valem seus participantes de pesquisa. Tomemos mais um excerto, de outro estudo, para ilustrar: (80) [...] quatro alunos dividiram comigo essa tarefa nesse fórum, evidenciando que o papel de mediação mais efetiva na construção de conhecimentos foi assumida também por alunos [...]. (TS.2, 2015, p. 106).

No *corpus* analisado, a *atividade* mediadora raras vezes aparece compreendida como a *atividade humana* geradora do *desenvolvimento*. Surge, por outro lado, como facilitadora de um processo no qual conhecimentos são produzidos, ou construídos, processo então concebido como *aprendizagem*; e, afinal, delineada de tal maneira a concepção de *mediação*, eventualmente elaboram-se proposições para melhoria do processo de *aprendizagem*. No estudo TS.13, por exemplo, *mediação* figura como uma espécie de metodologia, um tipo de estratégia pedagógica capaz de auxiliar os alunos na compreensão/leitura de textos presentes em livros didáticos. Na relação com os conceitos de *zonas de desenvolvimento*, *mediação* assume caráter de auxílio para que o aluno avance além do *nível de desenvolvimento real*. Ilustremos essas afirmações com dois excertos desse estudo, e destaques nossos:

(81) É necessário que haja **desenvolvimento de estratégias, momentos em que seja proporcionada a construção de competências e habilidades** necessárias ao processo de construção de sentido da leitura. **Assim, a mediação, o trabalho sistemático e ativo do professor**, em sala de aula, será fundamental para solucionar o problema e ajudar os estudantes a avançarem em suas hipóteses e construção de respostas na leitura, a se tornarem leitores proficientes. (TS.13, 2014, p. 24).

(82) [...] os alunos leem, decodificam o texto e as questões **de forma independente**, respondem a questões que precisam apenas de transcrição do texto e localização de informação **sem o auxílio do outro**. Contudo, **em alguns momentos, existe a necessidade de mediação do professor** para, por exemplo, explicar o significado de algum termo ou expressão, ajudar em atividades que exigem correlação de informações e construção de inferência, auxiliar na construção do sentido global do texto, fazendo retomadas do título, de fatos, passagens do texto. (TS.13, 2014, p. 43).

Parece-nos coerente com uma orientação teórica de base histórico-cultural uma concepção de ‘ensino’ que valore a intervenção e o planejamento sistemático de ações

pedagógicas num movimento de *instrução* no âmbito educacional. Destacamos, uma vez mais, nosso apontamento para o tratamento conceitual dado à *mediação*, recortada e até separada da *atividade*.

É o que ocorre também nos dados a seguir, em que se associa *mediação* às *zonas de desenvolvimento*:

(83)[...] as discussões de Vygotsky (1930) sobre mediação como conceito central estão relacionadas à criação da ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento), como uma zona de conflito em que as relações entre os participantes, mediadas por artefatos culturais, propiciam um contexto de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, a ZPD se configuraria como uma questão metodológica de trabalho na compreensão do conceito de mediação. (TS.11, p. 42).

(84)Esse é o papel central da escola: transformar o nível de desenvolvimento potencial em nível de desenvolvimento real, ou seja, transformar os conceitos espontâneos em conceitos científicos por meio da intervenção mediada. (TS. 4, 2011, p. 44).

A tendência que encontramos de tais arrefesamentos conceituais relativos à *mediação*, presente sempre para tratar dos processos nos quais os indivíduos estão em relações de convivência para a *aprendizagem*, leva-nos a depreender uma correlação entre tais interpretações conceituais e a presença de uma compreensão igualmente consolidada nos estudos do *corpus*: trata-se de uma tendência de conceber de modo fortemente horizontalizado as relações entre indivíduos que aprendem e indivíduos que ensinam. Com olhar muito centrado no fenômeno da *aprendizagem*, e pouquíssimo dedicado ao exercício do ensino ou da *instrução*, essa tendência aparece quase sempre associada ao conceito de ‘colaboração’ e marca as discussões pedagógicas presentes no interior das pesquisas. É o que discutiremos na seção que segue.

3.2.2 Zonas de desenvolvimento: discussões pedagógicas centradas na aprendizagem e o esvaziamento da *instrução*

O protagonismo do aparato conceitual vigotskiano no âmbito dos estudos linguísticos secundariza-se se comparamos sua proeminência no campo da Educação; então, em se tratando da Linguística Aplicada, no âmbito da Educação em Linguagem, os elos temáticos e conceituais pelos quais o quadro teórico vigotskiano ganha espaço tocam, notadamente, o eixo das discussões sobre ensino/*instrução*, aprendizagem e *desenvolvimento*. Assim, em se tratando do apanhado de estudos que aqui analisamos, é imprescindível destacarmos como *foco de saliência* a presença de tais discussões feitas por meio da evocação de conceitos vigotskianos, que por

vezes aparecem tomados de forma aplanada, ou fortemente integrados a epistemologias muito diversas da Teoria Histórico-Cultural.

No trato das questões educacionais, o conceito de *zona de desenvolvimento iminente*⁷⁹, por exemplo, parece-nos icônico de como a divulgação escolar do quadro teórico vigotskiano aplanou conceitualmente esse mesmo quadro. Nossa proposta, aqui, é analisar a presença não apenas desse conceito, mas de outras evocações teóricas que, no interior do *corpus* deste estudo, tecem as abordagens pedagógicas para as problemáticas educacionais suscitadas: o quadro teórico vigotskiano é convidado a amparar teorizações diversas em torno de fenômenos da Educação em Linguagem, a maioria delas integradas, como se verá, a elaborações mais contemporâneas acerca do que sejam os processos de ‘ensino’ e de ‘aprendizagem’. Nosso foco está, portanto, na descrição analítica da presença do corpo conceitual vigotskiano, porém com inevitável problematização acerca dos ‘pactos’, empreendidos nas teses em análise, com teorias outras de fundamentação epistemológica boa parte das vezes conflitante.

Cabe pontuar, de saída, que a análise do *corpus* nos trouxe, tangente a esse *foco de saliência*, uma característica, diremos, lacunar no que se refere a um conceito-chave do quadro vigotskiano acerca da educação: é praticamente ausente no conjunto das teses analisadas⁸⁰ o uso do conceito vigotskiano de *instrução*. Aqui nos referíamos ao termo *obuchenie*, sobre o qual Prestes (2012) apresenta importante análise e, na defesa por tradução do termo pela palavra *instrução*, desvela como equívoco a tradução por ‘aprendizagem’ presente nas edições brasileiras da obra vigotskiana: no apontamento sobre as traduções mais frequentes e nessa defesa pela tradução como *instrução*, escreve:

As traduções transportam do inglês a palavra *aprendizagem*, deformando, assim, o que realmente está contido na palavra *obuchenie* para Vigotski, abrindo brechas para classificar a teoria histórico-cultural na “caixinha” das teorias de aprendizagem. [...] Para as teorias da aprendizagem, a aprendizagem é um processo psicológico próprio do sujeito. Para Vigotski, *obuchenie* é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento [...] (PRESTES, 2012, p. 218-219).

⁷⁹ Reiteramos que na maior parte das edições/traduições brasileiras, o último termo aparece grafado como ‘proximal’ ou imediata; é o caso das edições brasileiras de “Pensamento e linguagem” (VIGOTSKI, L.S., 1996), o já mencionado volume *A formação social da mente* (VIGOTSKI, L.S., 2010), além de *Pensamento, desenvolvimento e linguagem* (VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N., 1934).

⁸⁰ Um levantamento por busca da palavra *instrução* no conjunto das teses em análise revela apenas duas ocorrências em que o termo é empregado como conceito e de um modo que se aproxima da concepção vigotskiana de *instrução*. Nas demais ocorrências, o termo é ou tomado a partir de outros quadros teóricos ou utilizado apenas em seu sentido mais corriqueiro, para se referir a ‘explicação’, ‘orientação’ procedimental dada/recebida.

Ao que parece, concorrem para essa característica lacunar: (i) o modo rarefeito como o conceito aparece nas principais obras referenciadas, o que remete às já mencionadas falhas dessas edições/traduições a que se refere Prestes (2012); (ii) uma atenção preponderante acerca do conceito de *aprendizagem* em relação ao tratamento abreviado conferido a ‘ensino’, ou *instrução*, fenômeno que tem uma marcação histórica importante a ser discutida. Sobre o primeiro apontamento, podemos afirmar que a seção, neste nosso presente estudo, dedicada à análise do uso das *fontes bibliográficas* (Seção 3.3) ocupa-se mais detidamente do fenômeno, que, portanto, aqui será tratado como menção. Já em relação ao segundo apontamento, queremos tomá-lo como ponto de partida, ou mesmo linha condutora, da discussão aqui proposta.

Começamos pela menção a dados do *corpus*, primeiramente com o estudo TS.10, que nos parece representativo de uma reunião de fatores que levam ao pendor das pesquisas pelo foco na ‘aprendizagem’ e pelo esvaziamento da noção de ‘ensino’/*instrução*. Em TS.10 evoca-se de forma bastante coerente o conceito de *atividade*, já que a Teoria da Atividade é introduzida pela apresentação dos pressupostos de origem.

(85) A discussão de Atividade foi desenvolvida por Vygotsky (1934/2003) a partir do conceito de mediação, que descreve a relação mediada entre os seres humanos e o ambiente pelo uso de instrumentos. Vygotsky retoma as concepções de Engels sobre o uso de instrumentos como meio de transformar a natureza e ser transformado por ela, conforme a necessidade humana e, assim, dominá-la. De acordo com o pesquisador russo, o uso de instrumentos implica na transição para a atividade mediada, fator que altera as operações psicológicas e amplia o rol de atividades em que novas funções psicológicas podem operar. Ele propõe a expressão *função psicológica superior* para expressar a combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica [...]. (TS.10, 2015, p. 31).

Parece haver, contudo, uma tomada da discussão por um recorte centrado na *linguagem*, a fim de que esse componente da atividade possa oferecer dados acerca do todo. Essa tendência de perspectiva indicia-se, por exemplo, na proposição que consta no seguinte excerto:

(86) Compreender o processo de mediação e reconhecer a linguagem como elemento mediador central num estudo que envolve interação, sujeitos e linguagem escrita num determinado contexto implica entender como a linguagem foi empregada ao longo das aulas e como foram elaboradas as propostas com foco na linguagem escrita, ou seja, **leva-me a olhar a linguagem como objeto de análise e interpretação**. (TS. 10, 2015, p. 33-34, destaque nosso).

Além dessa tomada de perspectiva, entendemos também que o estudo em questão, estabelecidas as bases da Teoria Histórico-Cultural e os pressupostos da Teoria da Atividade, apoia no conceito de *zonas de desenvolvimento* a inserção de perspectivas outras, como que tomando tal conceito por trampolim na guinada para uma corrente de discussão que tem foco

no discurso e na ‘colaboração’ – esta última atrelada à perspectiva da ‘construção coletiva do conhecimento’. É o que nos sinaliza o próprio título de uma das seções do estudo: “ZPD: zona de colaboração e argumentação”, na qual encontramos:

(87)[...] o conceito de **ZPD** traz em si a relação do sujeito com o outro, num processo em que **o conhecimento é construído** por meio de vínculos entre ambos, em relações inter e intrapessoais. Essas relações constituem o sujeito e o outro na ZPD, de tal forma que sentidos novos e antigos entram em tensão e, nessa situação, **a linguagem possibilita a constituição de contextos crítico-colaborativos** que propiciam o desenvolvimento de todos os participantes. (TS.10, 2015. p. 44, destaques nossos).

No trecho em questão, o estudo sublinha a importância das relações interpessoais, e, portanto, da presença do ‘outro’, fazendo-o para definir um processo em que ocorre ‘construção’, e não *apropriação*, de conhecimento. Ademais, está marcado no *corpus* em análise esse movimento de aproximar o que seria a perspectiva vigotskiana acerca das *relações de convivência humana*, inquietadoramente nomeada perspectiva ‘sociointeracionista’ ou ‘sociocultural’, à ideia da ‘construção de conhecimento’ via ‘colaboração’. Não só em TS.10, mas também em TS.2, por exemplo, isso está evidenciado inclusive na organização do estudo: a seção intitulada ‘Colaboração e construção do conhecimento’ conta com uma subseção, a primeira, chamada ‘A colaboração em contexto de ensino-aprendizagem: a perspectiva sociocultural de Vigotski’ (TS.2, 2015, p. 10). Queremos, então, crer pertinente uma reflexão acerca tanto do uso do termo ‘construção’ em si quanto das concepções acerca do *desenvolvimento humano*, em se tratando dos processos históricos de *objetivação* e de *apropriação* de conhecimentos (DUARTE, 2013).

O primeiro ponto parece estar atrelado às alianças que se estabelecem entre o quadro teórico vigotskiano e correntes teóricas outras, mais afetas, por exemplo, ao construtivismo piagetiano, do que trataremos mais adiante. Quanto ao segundo ponto, nossa inquietação reside no questionamento: será possível, sob a égide da teoria vigotskiana acerca das *zonas de desenvolvimento*, compreender que o processo pelo qual os sujeitos se desenvolvem, como seres históricos, resulta de vivências nas quais o conhecimento emerge, ou é construído *ad hoc*? Há que se pontuar que *objetivação* e *apropriação*, que caracterizam a *atividade humana vital*, promovem, sim, a geração do novo, mas que são, essencialmente, responsáveis pela reprodução da realidade histórica (DUARTE, 2013); é por meio da apropriação das objetivações humanas que as características do gênero humano surgem e se desenvolvem na história da atividade social (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Assim, as relações inter e intrasubjetivas incidem sobre o *desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, ao invés de promoverem a ‘construção de conhecimentos’. Esses últimos são, afinal, objeto de *apropriação*, não como matéria pronta que se deposite no indivíduo, mas como objeto de *instrução* ativa capaz de promover, aos saltos e rupturas, seu desenvolvimento; eis a concepção vigotskiana sobre o desenvolvimento cultural no âmbito do processo educativo:

[...] cuando el niño se adentra en la cultura, no solo toma algo de ella, no solo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 305).

Essa concepção leva aos estudos sobre o movimento complexo e revolucionário por que percorre o desenvolvimento infantil, a fim de forjar no processo educativo ações para a superação de sua dinâmica atual de crescimento, e não mera adaptação a ela; desses estudos surgem os conceitos de *zonas de desenvolvimento* (VIGOTSKI, 2012 [1934]). Se, para Vigotski (2012 [1934]), importa o estudo de um momento, na dinâmica do desenvolvimento, no qual o indivíduo é capaz de realizar ações que requerem conhecimentos dos quais ainda não se apropriou fazendo-o com auxílio de alguém que já domina tais objetivações, não seria mais coerente falar de um processo de *apropriação*, ao invés de ‘construção’?

Na análise que gera tal inquietação, observamos que o estudo já mencionado, TS.10, incorpora de um conjunto de perspectivas diversas traçado teórico segundo o qual um ‘sistema de atividades’, composto por artefatos, regras e divisão de trabalho, produz ‘colaboração’ e ‘conflitos’ – esses últimos concebidos sob a ótica da multivocalidade, ou conflito de vozes –, a partir das quais ocorre a ‘construção de conhecimentos’, que é (88) “[...] quando vêm à tona sentidos novos, antigos e diferentes simultaneamente à construção da confiança e ao confronto de ideias” (TS.10, 2015, p. 35); com base nessa elaboração teórica, então, o estudo propôs produzir essa ‘zona de ação criativa’,

(89)[...] criar ZPDs nas interações do tipo alunos-alunos, professores-alunos, alunos-professores [participantes de pesquisa] principalmente em situações de discussão sobre temas diversos, quando **se buscou instaurar momentos de negociação que garantissem a organização colaborativa e argumentativa da linguagem.** (TS.10, 2015, p. 36, destaque nosso).

O foco, portanto, está muito mais centrado em um conjunto de ações discursivas do que em um conjunto de conhecimentos a serem apropriados pelos indivíduos. Não estamos, com esse apontamento, avaliando que não tenha havido, no estudo em questão (uma pesquisa-ação cuja discussão de resultados não foi alvo de nossa análise), mobilização de conhecimentos a

serem ensinados, mas sim observando que, em se tratando da abordagem teórica empregada, a pesquisa firma interesse no estudo acerca dos discursos ‘colaborativos’ capazes de promover ‘construção de conhecimento’ pelos indivíduos; o objetivo geral da pesquisa, a propósito, está voltado à descrição do processo de produção escrita, por alunos, de textos no gênero *artigo de opinião* no âmbito de uma proposta que visava à apropriação das ‘capacidades de linguagem’ referentes à ‘escrita desse gênero’.

Em tempo, é preciso destacar que o uso, em TS.10, da sigla “ZPD” provém da incorporada expressão em inglês, *zone of proximal development*, o que é esclarecido na abertura da já mencionada seção do estudo (TS.10, 2015, p. 34). Trata-se, possivelmente, de tomada do conceito pela via das traduções norte-americanas⁸¹ que elegem o termo “proximal” para referir-se à proposição vigotskiana que é chave na compreensão das relações entre *desenvolvimento e instrução*. De acordo com Prestes (2012), ao incorporarem o uso de “proximal”, as traduções brasileiras⁸² não procuraram “[...] propor uma solução que fosse a mais próxima possível da compreensão do significado que Vigotski estava atribuindo ao termo *blijaichego*” (PRESTES, 2012, p. 191) e, afinal, favorecem uma compreensão que identifica o conceito com o que seria uma faculdade inerente ao indivíduo, com o que seria o próximo, o iminente passo do desenvolvimento, apagando a raiz da teoria vigotskiana segundo a qual “[...] a *zona blijaichego razvitia* é exatamente aquilo que a criança consegue fazer **com a ajuda** do adulto” (PRESTES, 2012, p. 193, destaque nosso), portanto uma etapa em que está implicado o papel da *instrução* no desenvolvimento – relação nomeada, nessas mesmas traduções, pela expressão ‘aprendizagem e desenvolvimento’.

Nosso objetivo ao evocar essa discussão – e declarar nossa adesão à proposta de Prestes (2012) de adotar *zona de desenvolvimento iminente* – é chamar a atenção para o que nos parece ser um vínculo entre esse tratamento conceitual adotado e uma tendência ideológica que pende à exaltação do que seriam processos de ‘aprendizagem’ e ao apagamento da *instrução* como fator do desenvolvimento. As traduções que adotam a forma *zona de desenvolvimento proximal*⁸³ são as mesmas que, ao invés de *instrução*, evocam *aprendizagem* na relação com

⁸¹ No caso específico desta menção em TS.10, a referência é **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N., 1934). 7a ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001); a coletânea, no entanto, não informa de que idioma os textos foram traduzidos e, conforme estudo de Prestes (2012), apresenta versão do importante artigo de Vigotski praticamente idêntica às versões presentes em outras quatro publicações em português, entre as quais a mais antiga é da editora Estampa, que data de 1977, uma tradução portuguesa do italiano (PRESTES, 2012, p. 154-156).

⁸² E aqui podemos estender a análise também para a tradução da edição madrilena que tomamos por principal fonte de estudo, os tomos da “Obras Escogidas”.

⁸³ Aquelas obras que, como vimos afirmando, predominam nas referências dos estudos do *corpus*, conforme explicitamos mais detidamente no Quadro 5, da seção dedicada às ‘fontes’ de referência.

desenvolvimento; e são, por sua vez, base de consulta dos autores que não só incorporam tal tradução como amplificam o protagonismo da ‘aprendizagem’ nas discussões que tocam a educação, com perspectivas muito mais centradas nas ações do ‘aprender’ que do ‘ensinar’.

Nossa compreensão de que o quadro teórico vigotskiano tem sido apropriado por um viés de ênfase na ‘aprendizagem’ tem origem não apenas no dado de que as traduções adotadas sustentam tal perspectiva – sobretudo porque adotam ‘aprendizagem’ para traduzir *obutchenie*, como problematizou Prestes (2012, p. 2018) – mas especialmente na tendência de afirmação de que ‘o conhecimento é construído’ na *atividade*, perspectiva que parece situar no interior das vivências mediadas, e por meio dos discursos utilizados, a emergência de conhecimentos; estes, por sua vez, não se prestam ao *desenvolvimento* para a *emancipação*, mas ao desenvolvimento de *habilidades e capacidades* em filiações que remetem a abordagens subjetivistas e cognitivistas. É, portanto, uma perspectiva que parece situada em terreno oposto à perspectiva epistêmica, voltada à emancipação humana, que caracteriza a Teoria Histórico-Cultural (CERUTTI-RIZZATTI, PEREIRA, 2016).

O conceito de ‘colaboração’ que surge de modo reiterado nos estudos do *corpus* parece-nos afeto à defesa de uma forma de organização das *relações de convivência humana* de modo a se potencializarem resultados derivados dessa mesma convivência – e, aqui, evitamos menção a *atividade*, a qual seguramente implica convivência, mas distingue-se de tomá-la para finalidades de qualificação performática. Se essa compreensão fizer sentido, há, aqui, embrião do produtivismo⁸⁴ pela via da “maximização da produtividade” (SAVIANI, 2013, p. 430). Essa orientação de foco performático sublinha, em si mesma, que o “[...] importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas.” (p. 431). Sob essa lógica, a ‘colaboração’ seguramente se erige não em favor do ensino, mas em favor de “[...] auxiliar o aluno [o sujeito] em seu próprio processo de aprendizagem.” (p. 431). A natureza de ‘apoio’ dos grupos – como em (90) a seguir – ratifica essa condição de ‘auxílio’. Outra questão que emerge significativa é a dimensão simétrica da ‘colaboração’, cujo termo, em si mesmo, sugere equalização cognitiva e ativa: uma interação entre ‘iguais’ que colaboram entre si, o que seguramente não é o caso da educação sob uma filiação histórico-cultural.

Em TS.6, por exemplo, que discute a formação de um Grupo de Apoio entre indivíduos da comunidade escolar, consta:

(90)A fim de pesquisar a transformação das práticas a partir da criação de Grupos de Apoio, adoto a metodologia Crítica de Colaboração conforme

⁸⁴ Talvez valha, aqui, menção ilustrativa de que as relações de mercado verteram a nomeação ‘recursos humanos’ para ‘colaboradores’.

Magalhães et al. (2006), que aponta que a visão pragmática, suporte da pesquisa crítica de colaboração, **reconhece a construção do conhecimento como uma atividade social**, situada contextualmente e mediada pela linguagem. (TS.6, 2010, p. 13).

Eximindo-nos de abordar desdobramentos da mencionada linha metodológica – ‘metodologia Crítica de Colaboração’ –, não iremos nos ater ao ‘princípio da colaboração’, mas chamamos atenção para a compreensão segundo a qual o conhecimento é fruto de ‘construção’, a qual configura *atividade* social (perspectiva também presente em TS.10, anteriormente referida, entre outros estudos do *corpus*⁸⁵, como se verá à frente). A teoria vigotskiana nos leva a compreender, como já mencionado, que o *desenvolvimento* humano se dá pela *atividade*, que implica *apropriação* de conhecimentos historiados pela humanidade. Não denegamos que a *atividade* necessariamente institui *relações de convivência humana* entre indivíduos que certamente ‘colaboram’ entre si, sem o que as relações não implicariam *desenvolvimento*, mas seguramente, sob essa filiação, é mais que ‘colaboração’, é *instrução*, porque não se trata, reiteramos, de relações simétricas entre ambos os indivíduos sob o ponto de vista da *apropriação* do conhecimento historiado. Assim, não se trata de conceber que o contexto e a linguagem característicos dessa *atividade* têm como mote a ‘construção de conhecimentos’; nossa compreensão desvela haver nessa perspectiva incongruências em relação à teoria vigotskiana, especialmente no que tange ao estudo sobre o desenvolvimento dos *conceitos científicos* (VYGOTSKI, 2014 [1934]), os quais necessariamente requerem, na formação do indivíduo, *instrução* de quem já se apropriou de tais *conceitos*.

Trata-se de perspectiva que promove uma discutível aproximação entre a teoria vigotskiana e a psicologia interacionista-constructivista piagetiana, para cuja inadequação aponta, com sublinha enfática, Duarte (2011). Importa considerar que nem sempre se trata de deliberada fusão entre as teorias, pois é recorrente, nas teses analisadas, que as perspectivas dos dois autores – Lev S. Vigotski e J. Piaget – sejam apresentadas com suas distinções devidamente demarcadas, ainda que, por vezes, por meio da inquietadora oposição constructivismo x socioconstructivismo. Seguem dois excertos que exemplificam:

(91) Ao contrário de Piaget, que centrou seus estudos “no esclarecimento da estruturação cognitiva dos indivíduos, Vygotsky focou seu trabalho “[...] no efeito da interação social, linguagem e cultura sobre a aprendizagem” (FOSNOT, 1988, p. 35). (TS.1, 2015, p. 45).

⁸⁵ Além de TS.5 e TS.10, encontramos o registro de ‘construção do/de conhecimento’ atrelado ao ‘princípio da colaboração’, ou à ‘Pesquisa Crítica da Colaboração’, em TS.3, TS.6, TS.7, TS.9, TS.11 e TS.12; é comum, em alguns desses estudos, que a expressão figure como ‘construção colaborativa do conhecimento’.

- (92) O construtivismo sustenta que as pessoas constroem conhecimento a partir do momento em que interagem ativamente com o ambiente, por isso está ligado à concepção interacionista de aprendizagem de Piaget. O socioconstrutivismo, ampliando o conceito anterior, abrange a ideia de que se constrói e compartilha significados em grupo social, colaborativamente, por isso está relacionado à concepção sociointeracionista ou sociocultural de aprendizagem de Vygotsky. Tanto o construtivismo quanto o socioconstrutivismo enfatizam o papel central do sujeito na construção do saber. (TS.16, 2014, p. 75).

Por vezes, porém, leituras notadamente superficiais, ou de terceira mão (via comentadores), além dos inúmeros pactos teóricos que são travados no exercício de fundamentação teórica dessas pesquisas, podem estar relacionadas à presença da controversa aproximação a que nos referíamos, chegando inclusive a caracterizar a teoria vigotskiana como construtivista.

- (93) O termo construtivismo, desenvolvido por Piaget, nada mais é do que uma teoria filosófica sustentada pelo argumento de que o conhecimento é construído [...] Já na abordagem sócio-histórica, **que também é de caráter construtivista**, temos Vygotsky (1934)^[86], que desenvolveu estudos na área do funcionamento do desenvolvimento humano, mas calcando-se, sobretudo, a partir do processo sócio-histórico. **Aliando-se às concepções piagetianas – construtivistas e interacionistas** –, Vygotsky buscou demonstrar a unicidade e a diversidade entre desenvolvimento e aprendizagem, destacando a ação educativa neste processo. (TS.19, 2009, p. 51, destaques nossos).

São possivelmente leituras dessa natureza que facultam, nas pesquisas em questão, interpretações da teoria vigotskiana que equivocadamente endossariam associá-la à negação da *transmissão* de conhecimentos, ao conseqüente apagamento do processo de *instrução* e, assim, a um arrefecimento do conceito de *apropriação* – bastante marcado na tese vigotskiana acerca do desenvolvimento dos *conceitos científicos* – por vezes pela via da relativização dos conhecimentos foco da aprendizagem, outras pela visão de horizontalidade nas relações professor e aluno, quase sempre na crítica à ‘educação tradicional’. Os excertos a seguir podem exemplificar esse arrefecimento:

- (94) Quando avaliados, os alunos sempre acreditavam que somente minhas opiniões e compreensões eram corretas. **As aulas se configuravam em transmissão de conhecimento e não em construção. Nessa época, o embate entre TASHC estudada e prática tradicional vivida começou.** Na vivência desse conflito, busquei criar, em sala de aula, **contextos crítico-colaborativos.** (TS.12, 2017, p. 23, destaques nossos).

- (95) [...] é central que os monitores participem das discussões quanto às dúvidas dos alunos, para que haja um compartilhamento na construção do conhecimento. Essa participação também se torna relevante para que não se estabeleça uma relação

⁸⁶ Destaque-se que as afirmações derivam de citações indiretas para as quais é referenciada a obra de 1934, sem menção à edição; no caso de TS.19, como se verá na Seção 3.3, a publicação atribuída a essa é *Pensamento e Linguagem*, da editora Martins Fontes – neste caso, em edição datada de 1998.

unilateral, aluno-monitor-aluno, em que o aluno pergunta, o monitor responde, o aluno faz **o que lhe é instruído e, se houver dúvida, pergunta novamente, o que poderia caracterizar uma relação de transmissão e de submissão, como a que normalmente se observa no ensino tradicional**. (TS. 7, 2010, p. 28, destaques nossos).

(96)[...] o psicólogo bielo-russo tinha na mediação um dos conceitos-chave de sua teoria, que considera preponderantes as relações sociais no processo de desenvolvimento intelectual, **em contraposição a uma visão tradicional da aprendizagem** como um processo individual. Suas ideias deram origem à corrente pedagógica que se convencionou chamar de **socioconstrutivismo** ou sociointeracionismo. (TS.5, 2012, p. 27, destaques nossos).

(97) Enquanto ensina, o professor também aprende. **Ensinar não é mais transmitir conhecimento, mas colaborar, mediar** e principalmente compartilhar o saber. O modelo de mente baseado na colaboração se pauta nos **pressupostos teóricos da abordagem construtivista histórico-cultural, cujo principal representante é Lev Semenovich Vygotsky**. (TS.1, 2015, p. 45, destaques nossos).

São aproximações do quadro vigotskiano à perspectiva construtivista que não se sustentam do ponto de vista epistemológico, mas que tampouco se restringem aos estudos aqui referidos; pelo contrário, espraiam-se como tendência no campo da Educação em Linguagem, tanto quanto da Pedagogia. Duarte (2010; 2011), a esse respeito, chega a afirmar que o ‘construtivismo’, além da abordagem das ‘competências’ e da ‘pedagogia dos projetos’, entre outras correntes pedagógicas, é destaque no debate educacional contemporâneo. O autor situa tais correntes no âmbito do que nomeia “pedagogias do *aprender a aprender*”, na menção do que se afigura como um lema centrado na “[...] desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber, na própria negação do ato de ensinar” (DUARTE, 2011, p. 9).

Voltaremos adiante à discussão acerca do lema ‘aprender a aprender’, a fim de problematizar os cenários ideológicos que parecem alimentar os propósitos da propagação desse lema no domínio das pesquisas acadêmicas. Por ora, importa observarmos que nossas inquietações passam pelos indícios de que, ao exaltar a ‘construção do conhecimento’, ora como equivalente a ‘aprendizagem’, ora como um processo composto por estágios/níveis de produção de saberes, dá-se o esvaziamento e a relativização do ato de ensinar. E é sob essa filiação que a ‘colaboração’ emerge, ainda que com a adjetivação ‘crítica’, como enfatizamos em (94). Uma assunção tal coloca a escolaridade a serviço do protagonismo discente do ‘aprender’, relegando a docência a mera coadjuvância colaborativa.

TS.2, por exemplo, que toma os fóruns *on-line* como ‘prática colaborativa de construção de conhecimentos’, após afirmar que a expressão ‘construção de conhecimentos’ é geralmente tomada como sinônimo de ‘aprendizagem’, declara:

- (98) [...] escolhi utilizá-la porque julgo ser mais expressiva do que *aprendizagem* para precisar o **movimento ativo de (des)(re)(co) construção de saberes e de significados, via linguagem**, que constitui a atividade de aprender em fóruns *online*. [...] Nesta tese, portanto, mais do que a aprendizagem colaborativa tomada em seu aspecto de criação de um produto/resultado colaborativo, **interessa-me focalizar como ocorre o processo colaborativo de construção de conhecimentos**. (TS.2, 2015, p. 47, destaques nossos).

Está explícita, então, uma perspectiva segundo a qual os saberes humanos estão em constante mobilidade (des/re/co construindo-se), de modo que importa puramente descrever o processo pelo qual isso se dá, a fim de elaborar e adotar estratégias – e aqui o foco está essencialmente em estratégias discursivas – que tornem o processo o mais eficiente possível. Também aqui a otimização de resultados como ganho produtivista em eficiência (LYOTARD, 2009 [1979]). O papel dos saberes historicamente elaborados/objetivados, bem como a função do ensino e do educador, e principalmente os propósitos desse processo – afinal, a que se presta esse processo colaborativo; qual o objetivo de melhorar seu desempenho? – estão secundarizados. Parece-nos exemplo representativo o trecho em que o mesmo estudo (TS.2) defende a utilização, em fóruns *on-line*, de uma metodologia chamada Abordagem de Resolução de Problemas, ou *Problem Based Learning* (PBL):

- (99) **Cabe ao docente, então, incentivar e apoiar os alunos para que eles trabalhem juntos e construam conhecimentos de modo colaborativo**, a partir de atividades orientadas pelo conteúdo estudado. Por outro lado, é necessário que os alunos discutam, que disputem opiniões, **que inventem, inovem, e que busquem elementos conceituais para resolver determinadas questões, ao invés de simplesmente “recitarem” o que lhes foi transmitido**. (TS.2, 2015, p. 22).
- (100) [...] questionamentos mais estruturados, que elevem as reflexões para além de respostas do tipo sim/não tenderiam, supostamente, a melhorar a qualidade da interação. Uma estratégia bastante utilizada nesse sentido é a colocação de questões problema a serem resolvidas em grupo nos fóruns. [...] Entre as vantagens da adoção da PBL, apontadas pela literatura, está o fomento à busca por estratégias colaborativas de resolução de questões, em **uma abordagem centrada no aluno e na qual o professor atua apenas como facilitador da aprendizagem** (BOSCARIOLI, 2011; OLIVEIRA FONTES *et al.*, 2013). [...] (TS.2, 2015, p. 35).

Essa relativização dos saberes, pela via dos discursos, aliada ao enaltecido papel da ‘aprendizagem’, quase sempre centrada nas ações do aluno, e ao encolhimento da função docente, compõe a tendência a que vimos nos referindo até aqui e parece se erigir sobre uma problemática de fundo, amplamente enraizada no senso comum: a negação do ensino (ou da escola, ou da educação) tradicional. A fim de problematizar esse ponto, registramos, primeiramente, que abordagens dessa natureza têm denegado a compreensão dialética e

materialista vigotskiana segundo a qual o conhecimento científico tem caráter objetivo, e para a qual os saberes são apreendidos de forma mediada, por um conjunto de abstrações, que conduzem o indivíduo à apreensão do real. Não se trata, então, de ser a experiência mediadora a que determina, ou constrói, o saber, mas ao contrário: o conhecimento é apreendido de uma realidade objetiva, concreta, historicamente objetivada.

Vygotski (2013 [1927]), já em seus primeiros escritos sobre a crise da Psicologia, criticou claramente perspectivas que desconsideravam as relações entre as ciências e seu desenvolvimento histórico, ou desprezavam a realidade conhecida pela própria experiência científica, e o fez ao aderir à perspectiva realista-objetiva (materialista e dialética) de análise teórica do conhecimento científico, ao compreender que “[...] la realidad determina nuestra experiencia, que la realidad determina el objeto de la ciencia y su método y que es totalmente imposible estudiar los conceptos de cualquier ciencia precindiendo de las realidades representadas por esos conceptos.” (VYGOTSKI, 2013 [1927], p. 289).

Ainda que tal discussão, sob leitura apressada, pareça situar-se estritamente no âmbito filosófico, ou da crítica ao fazer científico da Psicologia, está intimamente ligada à teoria vigotskiana do desenvolvimento dos *conceitos científicos*, e mesmo ao conceito de *zona de desenvolvimento iminente*, que mais diretamente elucidam seus estudos sobre o *desenvolvimento* do indivíduo em fase escolar. O autor, afinal, não se ocupava das estratégias de colaboração para melhoria de desempenho da ‘aprendizagem’, mas do desenvolvimento do pensamento científico – na relação com o pensamento espontâneo – no (e para o) processo de humanização. Esse processo, por sua vez, implica *instrução* e não prescinde de *transmissão* de conhecimentos; não se dá, tampouco, por vias espontâneas ou a partir de estágios de maturação; as pesquisas desenvolvidas pelo estudioso levaram-no a afirmar:

El desarrollo del concepto científico se produce en las condiciones del proceso de enseñanza. [...] la particular cooperación entre el niño y el adulto, elemento tan central en el proceso de enseñanza como los conocimientos transmitidos en el marco de un sistema determinado. (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 268).

Notamos, então, a ênfase na *instrução* e, inextricavelmente, na cooperação entre adulto e criança, entre aluno e educador, em uma relação de convivência que transcende largamente o ‘auxílio’ do professor como coator, mas, ao contrário, concebe-o sob a condição do protagonismo da *instrução*. Está, portanto, recolocada a importância da colaboração, tão marcada nos estudos aqui analisados, como já registrado; importa-nos, contudo, enxergá-la rigorosamente sob a ótica da *transmissão* de conhecimentos, da *apropriação* de objetivações, que reportamos à teoria vigotskiana, e nunca pelo viés da ‘construção de conhecimentos’, pelas

razões já expostas. E aqui cabe admitir que reconhecemos o quão controverso é o uso do termo ‘transmissão’, ao mesmo tempo em que nos inquieta a percepção de que, no ato de negação da tradição escolar, à qual esse termo está colado, na busca pela superação do ensino chamado conteudista e ‘entulhador’, abordagens teóricas e metodológicas em educação penderam para esse culto ao ‘aprender’, para essa secundarização do papel do professor (DUARTE, 2010; 2013), ora pelo esvaziamento do ensinar, ora pelo esvaziamento do próprio objeto de ensino – este último, um ícone do relativismo pós-moderno (HARVEY, 214 [1989]). Ilustremos, uma vez mais, o motor de nossa inquietação com outro excerto, desta vez do estudo TS.16:

(101) O ato de aprender conduz a um processo de construção, no qual **o aluno tem um papel ativo** na construção do seu conhecimento e **o professor tem o de orientador, ou seja, o de facilitador** desse processo, tal qual é pregado nas concepções de aprendizagem de Vygotsky (2007a) e Vygotsky et al. (2010). (TS.16, 2014, p. 17-18).

As qualificações de ‘orientador’ e ‘facilitador’ afinam-se com perfeição ao conceito de ‘colaboração’: quem ‘colabora’ não ‘instrui’, limita-se a ‘facilitar, ‘orientar’ a aprendizagem protagonizada pelo indivíduo. É preciso, pois, assumir que, com base nos estudos que temos empreendido da teoria vigotskiana – que abrangem um conjunto efetivamente mais amplo de obras do que as mencionadas⁸⁷, por exemplo, no excerto imediatamente anterior –, não reputamos possível associar o autor a uma ‘teoria da aprendizagem’, menos ainda a uma concepção de aprendizagem na qual o ‘papel ativo’ esteja relegado enfaticamente ao estudante, ficando o professor na posição de coadjuvante. Não se trata, aqui, de discussão inscrita no âmbito da mera disputa de papéis ou da medição de graus de importância, mas de uma marcação que nos parece imprescindível: o quadro vigotskiano compõe uma teoria do *desenvolvimento*, um estudo acerca das relações entre *instrução e desenvolvimento*, para a qual a *aprendizagem* resulta de *atividade* – e, portanto, certamente não há passividade na figura da criança/do estudante – sistematicamente organizada para tal, no entanto a *apropriação* do conhecimento exige convivência com quem dele já se tenha apropriado, e aí reside a necessária assimetria cognitiva e ativa sob a qual se historia essa relação de convivência.

Somos levados a crer que, no afã de negar um ensino transmissivo em que a ‘aprendizagem’ seja concebida como acúmulo passivo de conceitos – e tal fenômeno encontra, de fato, registro na tradição escolástica em que se sobressaía, por exemplo, a prática de decorar palavras e conceitos por meio de repetições (SAVIANI, 2013) – opera-se hoje a negação

⁸⁷ *A formação social da mente e Pensamento e linguagem*, entre outras muito recorrentes, conforme Quadro 5, adiante.

completa da ‘transmissão’, sob argumentos ditos ‘vigotskianos’. A despeito, e também a propósito, da carga negativa de que se encobre o termo ‘transmissão’, é fundamental destacarmos aqui que Vigotski (2012 [1934], p. 271) constata, sim, que

[...] la enseñanza directa de los conceptos siempre resulta empíricamente imposible y pedagógicamente infructuosa. El maestro que intenta seguir este camino habitualmente no consigue nada más que una asimilación irreflexiva de palabras, un puro verbalismo que simula e imita la presencia de los correspondientes conceptos en el niño [...]. En esencia, este modo de enseñanza [...] sustituye el dominio de los conocimientos vivos por la asimilación de esquemas verbales muertos y vacíos.

Está claro, portanto, que a teoria vigotskiana, ao tratar de *transmissão* de conhecimentos e de *instrução* – outro termo tomado de carga negativa no campo da educação hoje – não inscreve conceitualmente tais termos nos limites do que se veio nomeando ‘tradição escolar’ ou ‘educação tradicional’. Cabe, aliás, evocar uma passagem do estudo de Vygotski (2014 [1934]) acerca do desenvolvimento de *conceitos científicos* na idade infantil no qual o autor cita Tolstoi: o escritor e estudioso do ensino de Literatura teria afirmado ser impossível conseguir ensinar literatura às crianças contra sua vontade, de modo forçado ou por meio de repetições e, com isso, compreendido ser um processo altamente complexo o que leva uma criança a formar conceitos e apreender novas palavras; o literato acaba por aventar que as intervenções de ensino, nesse sentido, são inúteis e mesmo impróprias, porque danosas ao desenvolvimento. A crítica de Vigotski (2012 [1934], p. 273), neste ponto, é cirúrgica: apesar de concordar com boa parte das afirmações de Tolstoi, aponta que o erro de suas ideias acerca dos problemas da educação

[...] consiste en que excluye toda posibilidad concreta de intervenir en este enigmático proceso, en que intenta dejar el proceso de desarrollo de los conceptos abandonado a su propio curso interno, separándolo de la enseñanza y condenando a esta a desempeñar un rol muy pasivo en el desarrollo de los conceptos científicos.

O autor, então, expõe justamente a tendência à exaltação do espontâneo, do casual, dos aspectos internos da formação de conceitos, o que termina por afastar demasiadamente a *instrução* do *desenvolvimento*. Sua defesa, forjada sobre a tese de que os *conceitos científicos* se desenvolvem de maneira distinta dos *conceitos cotidianos/espontâneos*, é de que “Es posible, en definitiva, influir directamente sobre el concepto durante el curso de la instrucción escolar”; aliás, seu objeto de investigação é, justamente, “[...] el problema del desarrollo de los conceptos

científicos que se forman precisamente durante el proceso de enseñanza de un determinado sistema de conocimientos científicos al niño.” (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 275).

No ensejo dessa passagem da obra vigotskiana em que há alusão a Tolstoi e ao desenvolvimento de conceitos no âmbito do ensino de Literatura, parece-nos propício agregar à discussão dados do *corpus* referentes a um estudo que tem como objeto o ensino de Literatura no Ensino Médio à luz da Teoria Histórico-Cultural. Trata-se de TS.17, que se erige a partir da concepção de que há uma crise no ensino de Literatura, atribuída às aulas organizadas segundo uma perspectiva tradicional que “encapsula” o ensino; o estudo propõe, então, uma experiência de “desencapsulação da escolarização da literatura no Ensino Médio” – os excertos (18) e (19), adiante, apresentam dados relativos a esse estudo. Importa destacar a marcação muito representativa daquilo que Saviani e Duarte (2010, p. 431) discorrem sobre o campo de polêmicas e de disputas por que atravessa o pensamento pedagógico durante todo o século XX:

Pedagogia conservadora *versus* pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) *versus* pedagogia leiga (materialista), pedagogia autoritária *versus* pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva *versus* pedagogia libertadora, pedagogia passiva *versus* pedagogia ativa, pedagogia da essência *versus* pedagogia da existência, pedagogia bancária *versus* pedagogia dialógica, pedagogia teórica *versus* pedagogia prática, pedagogias do ensino *versus* pedagogias da aprendizagem e, dominando todo o panorama e, em certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional *versus* pedagogia nova.

Eis o cenário em que cada uma das forças em litígio elabora seus argumentos para diferenciação e seus *slogans* tipificadores, a fim de segregar adeptos da Escola Tradicional, de um lado, e adeptos da corrente encetada pela Escola Nova, de outro. Essa disputa, está claro, não se encerrou e tem ganhado, com os anos, novos desdobramentos, novas roupagens; na dinâmica de curvatura da vara, segue-se o movimento de negação do velho pela proposição do novo, de troca do tradicional pelo moderno, o primeiro mais afeto à manutenção de saberes generalizantes, estáveis, universais, o segundo mais aberto à renovação pelo contexto, pelas demandas locais:

(102) Pode-se dizer [...] que o ensino de literatura predominante no Brasil está “encapsulado” no âmbito escolar e não propicia, em geral, contextos para a constituição de alunos cidadãos. O conceito de encapsulação foi apresentado por Engeström (1991) e representa uma analogia com o que normalmente ocorre na escola básica: o isolamento do conteúdo programático em relação à realidade fora da escola [...]. A escola tende, segundo o pesquisador, a não considerar o cotidiano do aluno e suas necessidades quanto à aprendizagem e desenvolvimento, mas a pensar o currículo de forma estanque e isolada, distante da realidade, de fato, vivida pelos estudantes fora dos muros da escola. (TS.17, 2018, p. 20).

Em nome da oposição à educação conteudista e à vertente conservadora do ensino de Literatura, em favor de uma adequação do ensino escolar à realidade e aos interesses dos alunos, TS.17 acena para o que seria uma compreensão sociológica acerca do que seja literatura; uma visão segundo a qual os critérios de validação da literatura extrapolam o texto para trafegar pelos juízos de valor social e historicamente construídos, variáveis de acordo com o tempo, as instituições e os sujeitos. É então que, a nosso ver, na tentativa de estabelecer um ‘equilíbrio’ entre a perspectiva imanentista e a sociológica, buscando pontos de contato entre ambas, o mencionado estudo termina por incorrer na relativização do conceito de ‘literariedade’ – para o que contribui fortemente a remissão a Terry Eagleton⁸⁸ – e, ao acolher a negação de definições ontológicas, toma ‘história’ e ‘cultura’ pelo viés do relativismo cultural, e não pela perspectiva histórico-ontológica da formação humana, ainda que alegando ancoragem na Teoria Histórico-Cultural. Vejamos, com o excerto a seguir, que o esforço contra a ‘encapsulação do ensino’ apoia-se na Teoria da Atividade pelo que seria uma visão ‘social’, centrada nos sujeitos que interagem e na já problematizada ‘construção coletiva do conhecimento’:

(103) O ensino de literatura [...], na maioria das vezes, parece ser representativo do fenômeno da encapsulação. Assim, retomo o objetivo geral desta pesquisa em investigar se e como aulas de literatura, organizadas na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio Histórico-Cultural (doravante, TASHC), contribuem para romper as cápsulas que revestem a escolarização da literatura no Ensino Médio. Uma investigação do ensino de literatura, com base na TASHC, justifica-se à medida que os pressupostos desse quadro teórico assentam-se sobre a construção coletiva do conhecimento, valorizando os sujeitos participantes da atividade. (TS.17, 2018, p. 19).

Duarte (1996), a propósito desse tipo de alusão teórica, já nos anos 1990 alertava para o senso comum pedagógico que acolhe o quadro teórico vigotskiano como que agregando “uma pitada social”, por exemplo, ao construtivismo. Trata-se, evidentemente, de uma concepção de ‘social’ que “[...] não ultrapassa o estar fazendo algo junto com outras pessoas, isto é, não ultrapassa a existência de processos intersubjetivos.” (DUARTE, 1996, p. 29).

Uma leitura atenta de Vigotski revela que, apesar de tratar da questão da intersubjetividade, ele nunca reduziu o social a isso. Até porque a interação entre subjetividades era para Vigotski sempre uma interação historicamente situada, mediatizada por produtos sociais, desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos. (DUARTE, 1996, p. 29-30).

⁸⁸ A obra citada no estudo em questão é *Teoria da Literatura: uma introdução* (São Paulo: Martins Fontes, 2006), em que o crítico literário apresenta, em seu capítulo introdutório, o conhecido debate “O que é Literatura”.

Esse passo em direção à negação do cânone, principalmente a partir do flerte com o relativismo subjetivista, expõe grave incongruência epistemológica com a teoria vigotskiana: sua base marxista, afinal, assume a perspectiva ontológica segundo a qual a formação humana se dá pelo contínuo movimento de apropriação das objetivações produzidas pela humanidade ao longo da história (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 432). Ademais, suas proposições no domínio da educação escolar introduzem a concepção do caráter dialético do desenvolvimento cultural da criança, para o que a visão de que a educação só seria eficaz se buscasse se adequar às leis naturais que regem o desenvolvimento da criança – por exemplo, dedicar lições da ordem do que é concreto a alunos que estejam na fase da memória concreta – precisavam ser revistas.

Para el nuevo punto de vista sería una locura si en las clases escolares no se tuviese en cuenta la índole concreta e imaginativa de la memoria infantil: ella es lo que debe servir de soporte; pero sería también una locura cultivar esse tipo de memoria, pues significaría retener al niño en una etapa de desarrollo inferior y no comprender que el tipo de memoria concreta no es más que una etapa de transición, de paso al tipo superior, que la memoria concreta ha de superarse en el proceso educativo. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 307).

Reputamos relevante a menção a essa passagem da obra do autor especialmente para problematizar a associação da Teoria Histórico-Cultural a propostas educativas em cujo centro está a valorização do repertório atual, mais que a sua superação pelo processo educativo. Em TS.17, por exemplo, há um reconhecimento do caráter extrapragmático e humanizador da literatura, de seu papel na experiência estética para aquilo que extrapola o cotidiano, mas ao se desenhar proposta educativa, parece traçar-se uma perspectiva espontaneísta, sob uma visão de *desenvolvimento* mais afeta ao movimento de ‘evolução’ que ao de ‘revolução’, preconizado por Vygotski (2012 [1931]). Na crítica à educação bancária, a uma perspectiva transmissiva e tradicional que tem promovido um ensino voltado à cronologia das escolas literárias, às biografias de autores, que, portanto, “implica aulas desinteressantes e divorciadas da realidade do aluno”, propõe-se: (18) [...] a intenção deste estudo é que, pela prática constante da leitura, os alunos venham a criar seus próprios critérios, parâmetros de gosto e compreensão do fenômeno literário. (TS.17, 2018, p. 30).

Importa recobrar, da teoria vigotskiana, a visão de *desenvolvimento* como processo revolucionário, que se dá por saltos, em oposição à concepção de desenvolvimento natural evolutivo. O enfoque dialético para o problema da educação no desenvolvimento da criança promove uma ruptura de paradigma que, ao que parece, não chegou a ser incorporada às pesquisas contemporâneas, ainda que recorram ao quadro vigotskiano para aporte teórico.

Si antes [...] cabía imaginarse ingenuamente que el desarrollo cultural del niño era continuación y consecuencia directa de su desarrollo natural, hoy día tal concepción es imposible. [...] Las nuevas investigaciones han demostrado [...] que **allí donde se veía antes un camino recto, existe de hecho una ruptura; allí donde parecía haber un movimiento paulatino por una superficie llana, se avanza a saltos.** [...] resaltaban así en el proceso del desarrollo infantil los puntos más importantes para la educación. [...] En el primer caso la teoría enseñaba al niño a caminar con pasos medidos y serenos; **la nueva teoría debe enseñarle a saltar.** (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 305-306, destaques nossos).

No cenário em que tais compreensões parecem não ter sido absorvidas pelo pensamento pedagógico, é comum lidarmos com a defesa escolanovista do desenvolvimento paulatino, linear e espontâneo dos indivíduos em fase escolar; mais que isso, parece comum que renovações no ensino para o desenvolvimento pela objetivação de produtos humanizadores, como o conhecimento literário, sigam um movimento que caminha ao sabor dos contextos, dos interesses e ou da ‘emergência do gosto’, como alerta Britto (2012). Ao discorrer sobre os propósitos da educação linguística, do ensino de leitura e do direito à literatura, o autor lança crítica à “pedagogia da motivação”, à “pedagogia do gostoso”, que ao defender “[...] que a escola, para ser interessante aos alunos, deve incorporar formas de educação não formal, principalmente os objetos de cultura que circulam nos espaços cotidianos [...]” (BRITTO, 2012, p. 59), acaba por desvirtuar funções formativas da educação escolar, da educação que se queira emancipadora.

Uma educação que descure do trato sistematizado com o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, em favor de ações pragmatistas que preconizam o referencial cotidiano e o utilitarismo, termina por reter os indivíduos ao âmbito de seu *nível de desenvolvimento real* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) e, muito pior, por prestar serviço à manutenção das estruturas de classe e aos modelos liberais alienantes. “Não se pode imaginar [...] que a negativa aos modelos liberais centrados em concepções relativistas de conhecimento implique a adoção de parâmetros tradicionais de ensino” (BRITTO, 2012, p. 84). Tais parâmetros também devem sofrer críticas e reformulações, contudo é preciso não perder de vista, sob uma perspectiva histórico-cultural, que a função primeira da educação escolar é o desenvolvimento intelectual e social para a *emancipação*.

Essa crítica a abordagens em educação, devemos pontuar, está aqui dedicada especificamente à análise de um fenômeno que se nos revelou como *foco de saliência* na análise do *corpus* desta pesquisa, análise dedicada, reiteramos, a cotejar as evocações conceituais do quadro vigotskiano a fim de descrever como esse quadro aparece nos estudos e, assim, buscar

respostas a nossa questão acerca do fenômeno de remanescência/evanescência do quadro teórico vigotskiano. Está, a nosso ver, relacionada com essa análise a presença de tendências e abordagens que se destacam contemporaneamente no campo da educação em linguagem, como a ‘virada discursiva’ e/ou a incorporação de lógicas afetas ao *slogan* do “aprender a aprender” (DUARTE, 2011). Acreditamos relevante, portanto, dar atenção a esse aspecto, e por isso alocamos como *foco de saliência* essa inquietadora tomada do conceito de ZDI e o conseqüente apagamento do conceito de *instrução*, o que suscita simbiose do quadro vigotskiano com o ‘aprender a aprender’, parte de um fenômeno maior, que nomeamos de ‘alianças’, ou ‘pactos’, e que compreende um outro *foco de saliência* – intrinsecamente imbricado a este –, mas tratado sob um item específico, em seção à frente, dedicada à análise das *fontes bibliográficas* no *corpus* desta pesquisa.

3.2.3 *Fala/linguagem: da função psíquico-instrumental à ascensão do discurso*

A discussão que empreendemos aqui tem como *foco de saliência* um dos conceitos fundantes da teoria vigotskiana, *fala/linguagem*, e desenrola-se a partir de dois movimentos, que assim delineamos: (i) atenção ao modo como o conceito de *linguagem* é evocado no *corpus* desta pesquisa, considerando que um dos textos mais difundidos de Lev S. Vigotski, *Pensamento e Fala*⁸⁹, está recorrentemente referenciado nos estudos em questão; (ii) descrição analítica com foco na presença, nessas teses, da concepção vigotskiana de *fala/linguagem*, ou de concepções alternativas – em atenção, sobretudo, à proeminência que o fenômeno da ‘virada linguística’ parece ganhar nos dados empíricos desta tese. Entendemos serem relevantes tais movimentos em observação, primeiramente, ao que foi apontado em (i) acerca da obra repetidas vezes evocada e, adicionalmente, em consideração a ser o *corpus* em análise composto por teses inscritas no campo da Linguística Aplicada, em que compete imperativa a incursão conceitual sobre *fala/linguagem*.

Importa, assim, um apontamento inicial: a opção pela manutenção, aqui, do termo *linguagem*, ao invés de unicamente *fala*, relaciona-se ao dado de que, no recorte desta tese, as menções a *fala* são esporádicas no conteúdo do *corpus*, o que, presumidamente, além de estar atrelado à mencionada recorrente referenciação à publicação traduzida em nível nacional como

⁸⁹ Já introduzimos anteriormente, no capítulo teórico, breve nota acerca desta obra e do percurso que originou a publicação de que encontramos referências no *corpus*; na próxima seção, contudo, abordaremos mais detidamente essa questão, com os dados sobre as *fontes bibliográficas*. Aqui, cabe a ressalva: estamos nos referindo a ‘Pensamento e Fala’, mas nenhuma das traduções referenciadas nas teses traz *fala* no título.

Pensamento e linguagem, parece-nos decorrência de como o campo da Educação – e, aqui, Educação em Linguagem – tende a ter preferência pela genericidade conceitual de *linguagem* em detrimento da especificidade conceitual de *fala*. Agrega-se, também, a forma como a tradição da Linguística como ciência historicamente controla o conceito *fala*, tomando-o sob a adstrição de ‘modalidade oral’, do que já tratamos em seção específica do aporte teórico da presente tese.

Quanto à mencionada tradução do texto vigotskiano de 1934, sua projeção, no Brasil, como obra difusora da teoria de Lev S. Vigotski, tem como uma de suas muitas implicações o espraiamento do uso de *linguagem*, escolha de tradução da palavra *retch* que figura no título não só da edição brasileira, mas de boa parte das publicações nos idiomas inglês, italiano, espanhol e alemão (PRESTES, 2012). Os meandros que envolvem as especificidades dessa escolha extrapolam nossos conhecimentos sobre tradução, em especial dado o desconhecimento do idioma russo, e não configuram objeto de pesquisa, mas a questão nos é cara justamente pelos apontamentos que fizemos anteriormente, sobre os quais estão implicados os dados que buscamos analisar a seguir.

Uma busca, no conjunto das 21 teses aqui analisadas, pelo verbete ‘fala’ pôde identificar um total de 1289 ocorrências da palavra. Entre elas, cerca de vinte são usos efetivamente conceituais do termo em menções à teoria vigotskiana. As demais ocorrências estão associadas a outras correntes teóricas – em conceitos como ‘atos de fala’, ‘turnos de fala’, ‘funções de fala’, ‘fala-em-interação’ – e, a vasta maioria, ao uso de verbos *dicendi* ou, ainda, nomeando o ato verbal, a exemplo de ‘conforme a fala do participante’. Este último tipo de registro, muito mais numeroso que os demais, merece atenção, já que se nos afigura como possível sintoma, ou indício, de uma tendência sobre a qual buscaremos tratar aqui, ainda que brevemente.

Quanto às ocorrências de *fala* em remissões conceituais vigotskianas, é possível afirmar que estão divididas entre as que aparecem em citações diretas de textos do autor e as que surgem em paráfrases desses textos. Nas duas situações, é patente a coocorrência⁹⁰/alternância com *linguagem*, sinalizando indiferenciação entre ambos os termos, em tratamento vocabular de sinonímia. Seguem alguns excertos que ilustram esse dado:

⁹⁰ Na análise desta seção, quando mencionamos ‘coocorrência’ de *fala* com *linguagem* no *corpus* de teses em estudo, não estamos usando ‘coocorrência’ no sentido com que vimos, nós mesmas, operando com este termo: nossa opção é pelo uso de *fala/linguagem* mencionadas em conjunto, com barra. Essa nossa opção tem subjacente, como já discutimos, a ciência da complexidade conceitual de ambos os termos no escopo da Linguística. No caso das teses do *corpus*, ‘coocorrência’ remete à alternância sem controle conceitual, boa parte das vezes à guisa meramente de sinonímia; logo, sem o uso de ambos os termos juntos, tampouco ligados por barra.

- (104) Para o autor, **a linguagem** é o mais crucial desses “meios mediacionais”: “a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema Mediador, cujo protótipo é **a fala humana**, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho” (VYGOTSKY, 1934/2008, p. 07) ⁹¹. (TS.3, 2012, p. 69, destaques nossos).
- (105) Para Vygotsky (1934/2000), **o significado é um fenômeno do pensamento ao ganhar corpo através da fala e só é ocorrência da fala quando a palavra se liga ao pensamento**. Daí o significado das palavras evoluírem conforme a evolução histórica da **linguagem**. Fica, assim, claro que a relação pensamento e palavra é algo vivo, que surge e se modifica ao longo do desenvolvimento. Devido a sua função social e comunicativa, **a linguagem atua como organizadora e planejadora do pensamento** do indivíduo, assegurando a ele a construção de sua individualidade. (TS.7, 2010, p. 70, destaques nossos).
- (106) O autor destaca o papel da linguagem para a compreensão do ser humano social e histórico. Segundo ele, “**A função primordial da fala** é a comunicação, o intercâmbio social. **Quando o estudo da linguagem** se baseava na análise em elementos, também esta função foi dissociada da **função intelectual da fala**. [...] (VYGOTSKY, 1991, p. 6).” **Assim, de acordo com Vygotsky (1991), é a utilização da linguagem** que possibilita o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (consciência) da criança. (TS.13, 2014, p. 42, destaques nossos).

No caso dessas ocorrências, além do papel que creditamos à difusão de uma obra que carrega no título *linguagem* como escolha de tradução do conceito e em seu interior passagens em que aparecem *fala e linguagem* (como se nota no excerto (3)⁹²), sem que para isso se apresente uma explanação, relegamos também o fenômeno da coocorrência ao indicativo de que pesa, em tais estudo, a mencionada tradição da Linguística, que tende a restringir o uso de *fala* em favor da genericidade conceitual de *linguagem*. Ainda assim, importa, uma vez mais, destacar na balança das possíveis causas dessa coocorrência a escolha das fontes bibliográficas; afinal, mesmo em se excluindo a consulta às traduções brasileiras ou norte-americanas e optando-se, por exemplo, por traduções em idioma espanhol, como as edições que entendemos constituírem traduções mais bem cuidadas do texto vigotskiano, temos *Pensamiento y Lenguaje*, no Tomo II de *Obras Escogidas* – ainda, que, neste Tomo, o texto de 1934 esteja incompleto –, publicado em Madri pela editora António Machado, e *Pensamiento y Habla*,

⁹¹ Essa mesma citação direta aparece também em TS.10 (p. 32) e TS.18 (p.49), em circunstâncias análogas a esta ocorrência em TS.3.

⁹² Em se tratado da citação direta que se encontra no do excerto (3), cabe registrar que, ao cotejar as edições *Pensamiento e Linguagem* (Martins Fontes, 1996, a mesma ali referenciada) e *Pensamiento y habla* (Colihue, 2012), identificamos espantosa diferença na textualização do mesmo trecho da obra vigotskiana, o que se marca tanto pela diferença na extensão do texto (há cortes e retextualizações na edição brasileira que ‘resumem’ dois parágrafos em um) quanto, por exemplo, pela ausência, na edição argentina, do termo *linguagem* na referida afirmação: “La función primaria del **habla** es la comunicativa. El **habla** es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y de comprensión. Esta función del **habla** también ha sido habitualmente desagregada en elementos, separada de la función intelectual [...]” (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 19).

edição argentina da editora Colihue – esta, sim, uma tradução completa. Quanto a esse último volume, encontra-se, na apresentação da obra, posicionamento marcado quanto à escolha vocabular:

En esta traducción queda claro que *Pensamiento y habla* no significa lo mismo que “pensamiento y lenguaje”. En lo primero se destaca un sujeto activo o una persona, que actúa intencionadamente, pensando y hablando. Una persona que, como lo vinieron a decir años, John Austin (1911-1960) y Ludwig Wittgenstein (1889-1951), “hace cosas con las palabras”. En la expresión “pensamiento y lenguaje” el actor aparece tachado, o, en el mejor de los casos, desdibujado. (TEMPORETTI, 2012, p. CXX-CXXI).

Também nas notas do tradutor dessa edição argentina estão demarcadas as razões da escolha, entre as quais a remissão aos mais consagrados dicionários russos da década de oitenta e, ainda, a asserção de que a palavra mais adequada, em russo, para traduzir *linguagem* é o vocábulo *iazik*, pelo que a dicotomia saussureana *langue/parole* “[...] fue traducida al ruso como *iazik/riech*. Asimismo, otros títulos dan cuenta de la diferencia entre *riech* y *iazik*. *Marksizjn i filosofia iaziká* [El marxismo y la filosofía del lenguaje, Voloshinov], o el libro de Aleksandr Potebniá Muisl i *iazik* [Pensamiento y lenguaje].” (GONZÁLEZ, 2012, p. CXLVII, destaques do original).

Dessa argumentação, e também da alusão de Temporetti (2012) ao ‘fazer coisas com palavras’, podemos atentar à presença, no *corpus* em análise, das ocorrências do termo ‘fala’ na composição de conceitos de outras epistemologias. Como já mencionado, esse é um dos tipos de registros do termo no levantamento que realizamos. São ocorrências que estão presentes em evocações, por exemplo, à teoria austiniana dos ‘atos de fala’ (com registros em TS.8, TS.10, TS.11, TS.15, TS.17), à abordagem sociodiscursiva para a ‘fala-em-interação’ (em TS.20), à ‘análise da conversa’, com os ‘turnos de fala’ (em TS.4, TS.6, TS.18, TS.20 e TS.21), ou à linguística sistêmico-funcional, com as ‘funções de fala’ (em TS.3).

O registro, porém, que certamente representa maior relevância para nossa análise – inclusive pelo volume muito mais alto de ocorrências entre as teses – é o dos usos de ‘fala’ na forma de verbos *dicendi* ou na forma substantivada para remeter à elocução dos participantes. A maior quantidade está localizada nos capítulos de metodologia e de análise das pesquisas, em transcrições de entrevistas, aulas, conversas de grupos, como nos excertos pospostos a seguir.

(107) [...] O mecanismo de distribuição de vozes corrobora para a percepção do caráter dual que divide o grupo em dois posicionamentos com funções bem definidas e distintas. A professora usa *a gente*, para dar ideia de coletividade, mas **a fala de Joana 4** [...] desconstrói essa visão. (TS.10, 2015, p. 128).

- (108) [...] Cris10: Eu penso que se escrevo “bem” hoje (faz sinal com os dedos, indicando aspas novamente, e **fala** sorrindo!) é por causa desse acompanhamento que eu tive. Por isso, eu sempre volto e repenso o que eu escrevi. (TS.11, 2015, p. 128).
- (109) [...] pode-se verificar um movimento de intervenção da professora pesquisadora (PP), chamando atenção das participantes para a **fala** inicial de Fabi: “Olha só essa **fala** da Fabi, o que é não ser boa em leitura?” É possível compreender a atitude de PP em “problematizar” a **fala** da aluna, no momento em que aconteceu [...]. (TS.12, 2017, p. 112).
- (110) Quando a aluna, em seu depoimento, **fala** que as perguntas devem ser mais “elaboradas”, que os textos são grandes e que as perguntas podem confundir as pessoas, provavelmente isso remete ao insucesso na leitura. (TS.13, 2014, p. 28).

O dado de que mais de 1200 ocorrências do termo se dá em menções desse tipo, na remissão às elocuições dos participantes ou dentro de suas transcrições, sinaliza para uma recorrência de perspectivas analíticas voltadas ao discurso. Quanto à presença do termo ‘fala’ no *corpus*, temos, então, esses apontamentos segundo os quais o emprego conceitual do vocábulo é bastante restrito, quase sempre em coocorrência/alternância com *linguagem*, e boa parte das vezes compoendo conceitos de teorias diferentes da vigotskiana, além de um conjunto vasto de ocorrências em que o uso do termo não é conceitual, mas marca relevante aspecto quanto à natureza das pesquisas elaboradas. Trata-se de um indício que parece corroborar o todo da análise que faremos nesta seção.

Conforme discorremos no capítulo teórico do presente estudo, os fundamentos vigotskianos acerca da *fala/linguagem* são desenhados sobre uma concepção ontogenética e na relação dialética com o *pensamento*. Para afirmar que a *fala/linguagem* não poderia ser um reflexo do *pensamento*, a tese de Lev S. Vigotski sustenta-se sobre o estudo da gênese de ambos e sobre a compreensão acerca da função psíquico-instrumental da *fala/linguagem*. Concebê-la, assim, como *instrumento* que se constitui na *atividade*, com papel fundante no *desenvolvimento humano*, decorre da perspectiva materialista segundo a qual a história e a cultura incidem sobre o processo de significação das representações internas do ser humano acerca da realidade natural e social, e que isso se dá por meio da *fala/linguagem*.

De acordo com Vigotski (2012 [1931], p. 85), o exercício humano de domínio sobre a natureza corresponde a um estado de domínio de sua própria conduta, por tratar-se de uma adaptação ativa: “El hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea con ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro.” Tal adaptação – e o chamado ‘princípio regulador da conduta’ por ela engendrado – se dá no âmbito das *relações de convivência humana* e, portanto, no bojo da história e da cultura. Afinal, “[...] ningún nexo natural puede explicar la adaptación activa a la naturaleza, los cambios

introducidos en ella por el hombre. Sólo la naturaleza social del hombre lo hace comprensible.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 86). Mais que *instrumento* artificial, a *fala/linguagem*, sob a tese vigotskiana, pertence à categoria dos *instrumentos psicológicos*, que, distintos dos *instrumentos técnicos*, capazes de transformar o processo de adaptação natural, modificam a estrutura das *funções psíquicas* (VYGOTSKI, 2013 [1930]).

São princípios que compõem a base, portanto, do quadro vigotskiano no que se refere à *fala/linguagem*, e pudemos identificá-los em alguns dos aportes teóricos das teses analisadas, ainda que nem sempre em passagens voltadas especificamente à apresentação de concepções de *linguagem*. Definições acerca da função da *fala/linguagem* ou compreensões sobre semiótica segundo a perspectiva vigotskiana estão mais frequentemente inseridas em espaços dedicados às discussões acerca do ensino e da aprendizagem, justamente ponto em que o autor é mais comumente evocado. No excerto que apresentamos a seguir, por exemplo, encontramos afirmações conceituais, como breve síntese acerca da função da *fala/linguagem*, que compõem uma seção do capítulo teórico de TS.19 intitulada ‘Panorama do processo ensino-aprendizagem’:

(111) O indivíduo constitui-se como ser humano por meio das práticas sociais e do uso da linguagem como um instrumento para interagir com o semelhante; portanto, a linguagem funciona como mediadora e viabiliza as relações entre os seres humanos, sendo uma ferramenta psicológica que desenvolve o pensamento. (TS.19, 2009, p. 52).

Como afirmamos anteriormente, ao tratarmos dos *objetos de estudo* que compõem o *corpus*, o quadro teórico vigotskiano figura marcadamente entre as evocações teóricas que se prestam a ancorar discussões sobre ensino/*instrução*, aprendizagem e *desenvolvimento* – discussões caras, portanto, aos objetos estudados no campo da Linguística Aplicada. No bojo desse eixo temático, então, o conceito de *fala/linguagem* aparece notadamente por integrar o quadro vigotskiano. Enunciado de outro modo: a compreensão vigotskiana acerca da *fala/linguagem*, parece-nos, emerge nos estudos – ora mais explícita, ora menos – por constituir elemento-chave na elaboração dos conceitos e das questões de que tratamos na subseção imediatamente anterior a esta. A concepção de *fala/linguagem* tem papel secundário, portanto, entre as evocações teóricas do quadro vigotskiano feitas nas teses em espaços dedicados à apresentação da concepção de *língua/linguagem* que as ancora – e aqui nos referimos às seções ou capítulos com esse fim específico, que são habituais nas teses e dissertações em Linguística, Aplicada ou não.

Para ilustrar tal afirmação, cabe iniciarmos com TS.10, que configura justamente uma exceção no que tange à organização conceitual do capítulo dedicado à *linguagem* e que, ao mesmo tempo, pode corroborar nossa análise.

(112) Para Vygotsky (1934/1991), **a linguagem permite ao homem criar instrumentos para a solução de tarefas, planejar e controlar o comportamento.** As palavras constituem um meio de contato social com outras pessoas e ampliam as funções cognitivas e comunicativas do ser humano. Smolka (2008) explica que, **na teoria vygotskyana, os signos, dentre eles a linguagem, constituem um instrumento cultural**, por meio do qual são elaboradas novas formas de comportamento e pensamento. Assim, **ela seria uma “atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora”** (SMOLKA, 2008, p.57). (TS.10, 2015, p. 40, destaques nossos).

O excerto em questão consta na seção ‘Linguagem na perspectiva enunciativista’, a qual compõe um dos capítulos teóricos da tese, o capítulo intitulado ‘Linguagem’. Na seção, propõe-se a apresentação de concepções de *fala/linguagem* bakhtinianas e vigotskianas de forma integrada, ainda que se admitindo tratar-se de perspectivas diferentes, a primeira inscrita na filosofia da linguagem, e a segunda centrada no “viés do desenvolvimento e da aprendizagem”, segundo o próprio estudo (TS.10, 2015, p. 40). A concepção vigotskiana de *fala/linguagem* figura no início da mencionada seção e, juntamente com (111), está entre as ocorrências mais significativas – em termos de qualidade e extensão da incursão teórica – acerca dessa evocação conceitual em se tratando do *corpus*. Inquietam-nos, entretanto, afirmações como a *linguagem* ser o que permite a criação de instrumentos, ou atividade criadora de conhecimentos, quando, em realidade, ela é *instrumento*; como *instrumento psicológico de mediação simbólica*, é ingrediência das funções de planejamento e domínio do comportamento e, conseqüentemente, condição para o *desenvolvimento humano*, mas não a origem dele, a causa dele. Trata-se, como consta no mesmo excerto, de ‘instrumento cultural’ por meio do qual se reelabora – exatamente porque se realiza (VIGOTSKI, 2012 [1934]) – o *pensamento*.

Persiste em nós, então, o questionamento quanto a tomadas conceituais que alçam a *fala/linguagem* de sua função instrumental a uma função ‘criadora’, ‘transformadora’, ou mesmo ‘constituidora de conhecimento’, exatamente porque essa projeção no que é da ordem do ‘linguístico’ traz consigo o equívoco da superestima da *fala/língua/linguagem*, o que entendemos ser eixo fundante da ‘virada linguística’. Menos que uma indistinção dos conceitos de *instrumento técnico* e *instrumento psicológico* cunhados por Vygotski (2013 [1934]), entendemos colocar-se aqui a mencionada superestima, cara às ‘análises do discurso’ e sua inscrição na ‘condição pós-moderna’ (AMORIM, 2009). Na distinção de origem do autor, *instrumentos psicológicos* não são responsáveis por modificar o *objeto na atividade*:

Una diferencia muy importante entre el instrumento psicológico y el técnico es la orientación del primero hacia la psique y el comportamiento, mientras que el segundo, que se ha introducido también como elemento intermedio entre la actividad del hombre y el objeto externo, está orientado a provocar determinados cambios en el propio objeto. **Por el contrario, el instrumento psicológico no modifica nada el objeto: es un medio para influir en uno mismo (o en otro) – en la psique, en el comportamiento –, pero no en el objeto.** De ahí que en el acto instrumental se refleje la actividad con respecto a uno mismo, no con respecto al objeto. (VYGOTSKI, 2013 [1930], p. 68).

Estamos, com essas considerações, buscando perscrutar possíveis raízes da tendência que vimos pontuando em outros momentos e que voltamos a sublinhar aqui: essa superestima do que tem valor instrumental dentro do processo de *desenvolvimento*. Antes de prosseguir, analisemos mais dois excertos, um ainda de TS.10, outro de TS.11:

(113) [...] o conceito de ZPD traz em si a relação do sujeito com o outro, num processo em que o conhecimento é construído por meio de vínculos entre ambos, em relações inter e intrapessoais. Essas relações constituem o sujeito e o outro na ZPD, de tal forma que sentidos novos e antigos entram em tensão e, nessa situação, **a linguagem possibilita a constituição de contextos crítico-colaborativos que propiciam o desenvolvimento** de todos os participantes. (TS.10, 2015, p. 44, destaque nosso).

(114) [...] Newman e Holzman (1993/2002, p.82) ressaltam que as discussões de Vygotsky sobre a ZPD colaboram com a compreensão da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento [...]. Para esses autores, “a ZPD nada mais é do que a unidade psicológica (oposta a uma unidade ou paradigma) da história (não da psicologia) e, portanto, o lugar da atividade revolucionária”. Em outras palavras, a construção de conceitos é realizada pela mediação de signos, e **a linguagem torna-se, assim, um fio condutor que os seres humanos possuem para construir conceitos e, dessa forma, aprender**, fundamentalmente, em contextos da interação social. (TS.11, 2015, p. 40, destaque nosso).

Ressalve-se, primeiramente, que, nos dois casos, é no bojo da discussão sobre *zonas de desenvolvimento* que aparecem as definições em destaque acerca da *fala/linguagem* – em se tratando de TS.10, atenção ao dado de que, na seção dedicada à *linguagem*, a perspectiva é do tipo ‘enunciativista’. Nossos destaques são, uma vez mais, para o que suscita desconfortos nossos: a *fala/linguagem* parece estar aqui alçada a uma posição protagonista no processo de *desenvolvimento*, a despeito de sua condição instrumental para ele. A compreensão a que nos conduz a teoria vigotskiana parece desnudar uma diferença que se estabelece no âmbito das formulações conceituais e que, na base, pode caracterizar uma distinção de ordem epistemológica: a *fala/linguagem* está axialmente implicada no processo de humanização à medida que o homem cria esse *instrumento psicológico* para atender a uma necessidade da vida social, do que depreendemos que a história e a cultura, no bojo das *relações de convivência*

humana, precedem e protagonizam a ampliação de conceitos, o *desenvolvimento* em si. Coaduna-se a isso até mesmo a proposição vigotskiana segundo a qual a *instrução*, de que a *linguagem* constitui ingrediência, é que move o *desenvolvimento*: não se trata, certamente, de conceber que é a *linguagem* em si mesma que move o *desenvolvimento*, quem o faz é a *atividade* – como tal, necessariamente mediada –, eis o princípio ontológico proposto por Lev S. Vigotski.

Mientras que en las formas rudimentarias el rasgo esencial era el estar determinadas por la estimulación directa, en las formas superiores el rasgo esencial era la creación y el empleo de medios artificiales y la determinación de la propia conducta con su ayuda. El uso de los medios artificiales, que el individuo al nacer en su cultura, transforma la acción directa en acción media. Esto cambiará las funciones psicológicas al mismo tiempo que las ensancha. Hay una nueva situación psicológica creada por el propio hombre. (TEMPORETTI, 2012, p. CXIX).

Em suma, compreendendo que a natureza social do homem implica o uso instrumental da *linguagem*, como ferramenta psicológica demandada pela *atividade*, dado que a apropriação cultural humanizadora passa pela relação entre *pensamento e fala/linguagem*, nosso entendimento é que não é a *fala/linguagem* o ‘fio condutor’, como consta em (114), do processo de apropriação de conceitos; a história e a cultura, sim, o são – considerando que a expressão ‘fio condutor’ designa o que orienta o percurso do ponto de partida até o ponto de chegada, fazendo-se, portanto, eixo da historiação de um processo cujo fito é, neste caso, o *desenvolvimento humano*.

É possível que estejamos diante de um traço distintivo aparentemente sutil, no entanto fundante, e podemos mesmo afirmar que os estudos em análise com frequência fazem remissões à função instrumental e mediadora da *fala/linguagem*, como vimos. Ocorre que, uma vez mais, as integrações teóricas realizadas em tais estudos parecem contribuir para um tangenciamento da concepção de *fala/linguagem* como *instrumento psicológico de mediação simbólica* – reservando o quadro vigotskiano a outras demandas conceituais –, na medida de uma adesão a concepções que tomam a *fala/linguagem* sob construtos que a colocam em proeminência em si e por si mesma, a fim de proceder a análises discursivas.

Sigamos, para exemplificar essa última afirmação, com excertos de TS.20, tese ancorada majoritariamente no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sobre o que já tratamos em seção anterior. O primeiro excerto que apresentamos compõe o parágrafo que abre uma seção do estudo intitulada ‘A base do interacionismo sociodiscursivo: a linguagem como ação social’. Ele apresenta bases que ancoram o estudo, alocando Lev S. Vigotski na abordagem do desenvolvimento cognitivo humano e recorrendo a outros autores para tratar da concepção de

fala/linguagem. Já no segundo excerto, evoca-se a perspectiva vigotskiana acerca do desenvolvimento e da função da *fala/linguagem* em tal processo.

- (115) As ideias interacionistas sociodiscursivas surgiram na década de 80, originadas de um grupo estabelecido na Universidade de Genebra, que se baseou, principalmente, nos preceitos filosóficos de **Vygotsky (1939/2005) – no campo do desenvolvimento cognitivo humano; de Saussure (1916/1997), Volochinov (1929/2006) e Bakhtin (1953/2003) – no campo da linguagem**; e de Habermas (1997) e Ricœur (1995,1997) – no campo sociofilosófico. (TS.20, 2011, p. 22, destaque nosso).
- (116) A questão dialógica, para Vygotsky, está estreitamente ligada à questão do desenvolvimento. De acordo com o psicólogo, “o desenvolvimento se caracteriza por um complexo processo dialógico” (VYGOTSKY, 1939/2005, p.137). **Tal dialogismo se estabelece entre o indivíduo e a sociedade e é mediado pela linguagem, especificamente, pelos signos (os instrumentos)**. [...] Bronckart (2008a, p. 5) afirma, em relação à teoria vygotskyana, que a linguagem exerce o caráter formativo do pensamento consciente (TS.20, 2011, p. 25, destaque nosso).

Especialmente em (116), a direta vinculação do conceito de ‘dialogismo’ ao quadro vigotskiano provoca especial desconforto, dada a conhecida matriz inequivocamente dialética que fundamenta o autor bielorrusso e que, nessa condição, não suscita a ‘integração’ plurivocal, constitutiva do ‘dialogismo’, tal qual no quadro bakhtiniano (BAKHTIN, 2010 [1920-24]; 2003 [1963]); a defesa, ao contrário, é da síntese em espiral dos polos em tensionamento (VYGOTSKI, 2013 [192_]; 2012 [1931]; 2012 [1934]), o que, na origem, opõe-se à coexistência desses mesmos polos como tais. Sobre o ‘dialogismo’, conceito axial de sua filosofia, escreve Bakhtin (2010 [1979], p. 348, destaques do autor):

A única forma adequada da *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Sob tal perspectiva do ‘dialogismo’, esse filósofo da linguagem problematiza abordagens ontológicas, aproximando-se muito de abordagens fenomenológicas – contra as quais se coloca Vygotski (2013 [192_]), em relação ao que Bakhtin (2010 [1979], p. 348) escreve: “O modelo reificado de mundo é substituído pelo modelo dialógico.” Assim, em que pese defendermos haver aproximações possíveis entre o quadro teórico bakhtiniano – sobretudo em V. Volóshinov – e o quadro teórico vigotskiano, especialmente no tangente às concepções de *fala/língua/linguagem*, entendemos que tais aproximações não facultam a quem as

empreende tributar de ‘dialógico’ o fundamento reconhecidamente dialético (VYGOTSKI, 2013 [192_]) do pensamento vigotskiano.

Adicionalmente a isso, em TS.20, evoca-se a ancoragem do ISD, o que atende aos propósitos da pesquisa, cujo objetivo central (117) “[...] é propor uma análise multimodal do trabalho real/concretizado de alunas-professoras em seu primeiro estágio, de forma a descrever o processo inicial de uma competência profissional docente [...]” (TS.20, 2011, p. 20). A geração de dados do estudo centrou-se, para tanto, em gravações em vídeo e transcrição das falas, a fim de realizar (118) “[...] uma análise integrada entre os elementos discursivos, gestuais e sequenciais da fala-em-interação em determinados momentos de interação entre professora/alunos (TS.20, 2011, p. 20).

Nessas articulações de teorias distintas, a atribuição do conceito de ‘dialogismo’ a Lev S. Vigotski supostamente prestar-se-ia a finalidades de aproximação do quadro vigotskiano à perspectiva analítica adotada: a teoria do desenvolvimento aparece atrelada a uma ‘questão dialógica’, e não à base dialética; e o foco, então, recai sobre a interação social, em flagrante associação ao conceito de ‘diálogo’ como interação face-a-face, portanto entre indivíduos que interagem por meio da linguagem. O excerto a seguir ilustra esse controverso movimento, com nossa sublinha ao conceito de ‘ações de linguagem/linguageiras’, de forte pendor discursivo:

(119) Em relação ao termo “interacionismo”, o plano de trabalho interacionista sociodiscursivo centraliza a questão do *interacionismo social*, responsável pela pertinência das questões e da **posição vygotskyana, que prevê a análise da ação significativa** pela abordagem psicológica de **Vygotsky (1939/2005)**. Segundo as ideias desse autor, o funcionamento dos signos depende do social, que é objeto de negociações e/ou aprendizagens, considerando, assim, a importância da interação entre o meio. [...] Vygotsky considera as condutas humanas como ações significantes e, em consequência, as **condutas verbais (linguageiras) como formas de ação, gerando as ações de linguagem**. (TS.20, 2011, p. 23-24, destaques meus).

Importa pontuar que não foi possível localizar a fonte da citação direta presente em (119), dado um provável equívoco na referência: a obra mencionada corresponde, na lista de obras citadas de TS.20, a *Pensamento e linguagem*, em publicação de 2005 pela editora Martins Fontes; porém não há registros de publicações dessa obra no ano de 1939, e na edição a que parece se referir a citação em tela – *Pensamento e linguagem* (Martins Fontes, 2005) – não consta a expressão ‘processo dialógico’ em quaisquer páginas. Nos demais excertos, todos de texto compreendido entre as páginas 20 e 25 da pesquisa em questão, não há outras citações diretas a Lev S. Vigotski; são frequentes, porém, citações diretas e indiretas de comentadores, a exemplo de Bronckart, como no excerto (116).

Também em TS.10, já mencionada no início desta seção, temos a proposição de um tipo de análise que parece se valer da superestima da *linguagem* – marcada, por exemplo, no excerto (113). Nesse estudo também foram realizadas gravações audiovisuais e transcrições para análise, as quais resultaram em uma seleção de dados (120) “[...] feita com base nos diálogos, comentários, perguntas e respostas dos alunos e da professora, com foco nas relações entre as categorias de colaboração e contradição na compreensão-produção de conhecimento novo.” (TS.10, 2015, p. 96). Neste caso, as chamadas ‘categorias de colaboração’, relacionadas ao estudo do que seriam os processos de apreensão de conhecimentos, são depreendidas, então, por meio da análise dos enunciados, das ‘falas’ proferidas ao longo das interações entre participantes, do que inferimos haver movimento de digressão em relação à perspectiva vigotskiana e aproximação à abordagem discursiva.

Quando Vigotski (2012 [1934]) assevera que “[...] el problema central para explicar las formas superiores de comportamiento es el de los medios con cuya ayuda el hombre domina el proceso del propio comportamiento”, o autor está destacando, sem dúvida, a função do *signo*, “[...] medio esencial para dirigir y dominar los procesos psíquicos” (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 180), para a compreensão do processo de formação de conceitos, ou de apreensão de conhecimentos. Seu interesse, contudo, esteve centrado em explicar como os conceitos se desenvolvem, de modo especial e complexo, no *pensamento*, argumentando que não se trata de um processo de mera associação ou combinação de ideias e que a “utilização funcional” do *signo* está na origem da formação de conceitos (VIGOTSKI, 2012 [1934]). Não concebemos, portanto, que o destaque à função da *fala/linguagem* pudesse estar direcionado às representações discursivas de ‘colaboração’ entre os indivíduos ou aos discursos em que se configuram ‘contradições’ no âmbito das *relações de convivência*.

Como buscamos exemplificar em excertos anteriores, certas integrações teóricas parecem contribuir para que, num percurso que tangencia a Teoria Histórico-Cultural, elaborem-se estudos em que a *fala/linguagem* é tomada como fundante em si mesma para ‘depreensão’ dos fenômenos do comportamento humano. É dado recorrente, então, que, em se tratando deste *corpus*, a maior parte das menções à função psicológico-instrumental da *fala/linguagem* dividam espaço com perspectivas discursivas, resultado do tipo de integração teórica realizada no aporte e, com frequência, forte indício de arreesamentos conceituais.

Nos excertos de TS.1 a seguir, por exemplo, vemos como uma definição que, alinhada ao quadro vigotskiano, situa a *fala/linguagem* em sua função de *instrumento psicológico* de *mediação simbólica* (121) é disposta a serviço de uma proposição de pesquisa que coloca em

proeminência o uso da *fala/linguagem*, ou os discursos produzidos, no âmbito das interações entre os participantes (122).

(121) Não aprendemos a partir da relação direta com o objeto do conhecimento. Aprendemos sempre pela mediação de instrumentos e símbolos, sendo a linguagem o principal elemento mediador da aprendizagem. Dessa forma, acredita-se que a teoria proposta por Vygotsky teria resgatado o papel do professor ao ressaltar a importância da fala e intervenção do outro no nosso processo de aprendizagem. (TS.1, 2015, p. 49).

(122) Este estudo focalizou o discurso escrito (interações por e-mail) produzido nas interações com os demais docentes e a reflexão sobre as características desse discurso e sua influência no processo de formação docente para o uso das TDICs. (TS.1, 2015, p. 17).

Aqui temos um estudo que, a um só tempo, concebe, sob ancoragem vigotskiana, a *fala/linguagem* como *instrumento* que medeia as *relações de convivência* e procede a uma análise dos discursos produzidos no âmbito de tais relações, com a finalidade de interpretar o grau de influência de tais discursos sobre a formação docente, o mesmo que se viu quanto a TS.20, por exemplo. Também em TS.9, a seguir, igualmente voltado à formação docente, encontramos um aporte teórico delineado a partir da Teoria da Atividade e da perspectiva Histórico-Cultural – há uma seção especialmente dedicada a conceitos vigotskianos – e um foco de estudo bastante centrado no discurso, voltado à análise dos ‘sentidos e significados’ construídos pelos participantes de pesquisa.

(123) Os escritos de Vygotsky (1934) foram a base central, nesta pesquisa, para a organização e compreensão da formação de professores e da leitura como instrumento mediador das relações para o ensino-aprendizagem no contexto escolar. A discussão sobre o **método do materialismo histórico-dialético, baseado em Marx e Engels (1845-46/1998)**, bem como os conceitos de mediação e de ZPD, o movimento de dupla estimulação por meio de instrumentos na relação com ensino-aprendizagem e desenvolvimento **possibilitam a compreensão da transformação, ou não, dos sentidos e significados que apoiaram as ações da pesquisadora formadora e dos professores**. (TS.9, 2015, p. 25, destaques nossos).

Ao que parece, o quadro teórico mencionado no excerto é anunciado como base para a análise do que seria a resignificação da ação docente medida pela transformação dos ‘sentidos e significados’, tomados prevalentemente como tais, portanto pela análise dos discursos dos participantes de pesquisa. Sob perspectiva dialética, no entanto, compreensões atinentes aos contextos educativos não teriam como foco a transformação dos significados em si e por si mesmos, mas as implicações de *desenvolvimento humano* indiciadas nessa transformação, pois tal variação importa em razão de que “El significado de la palabra no es constante. Cambia [...]

con los distintos modos de funcionamiento del pensamiento.” (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 436).

Cabe destacar, com o excerto (124), que, em TS.9, a partir da formulação teórico-metodológica ali expressa, e também a despeito dela, o estudo adota simultaneamente a perspectiva nomeada ‘colaboração-crítica’:

(124) [...] esta pesquisa tem como perspectiva a criação de contextos de **colaboração-crítica** na escola, num processo crítico-reflexivo. Formar professores críticos, nesse quadro, **requer que os formadores repensem a organização das ações de linguagem** em contextos de formação, estabelecendo relação entre teoria e prática, de modo que os professores possam se distanciar e questionar as práticas cotidianas que geralmente não são questionadas. Para conseguir esse intuito, declara Magalhães (2004), **é necessário propiciar aos professores novas formas de organizações discursivas para que eles, ao se apropriarem delas, possam descrever e avaliar as práticas de sala de aula**, compreendendo os diferentes papéis dos participantes nesse questionamento e na **construção colaborativa de significações**. (TS.9, 2015, p. 52, destaques nossos).

Nesse excerto, reitera-se a já problematizada finalidade circular – ‘repensar’ e ‘questionar’ para ‘descrever e avaliar as práticas’ –, bastante alheia ao quadro epistemológico antes evocado, e ganham protagonismo as ‘ações de linguagem’ e as organizações discursivas. Na sequência, ainda referindo-se à perspectiva da ‘colaboração-crítica’, o mesmo estudo sintetiza:

(125) Nesta visão – de linguagem como prática discursiva –, **pesquisadores e professores negociam e constroem juntos explicações e compreensões das contradições** surgidas entre suas intenções e ações, buscando sua ressignificação. (TS.9, 2015, p. 53, destaque nosso).

Em se tratando de uma orientação pautada pelo materialismo histórico e dialético, conforme Duarte (2013), a análise das contradições inerentes às práticas sociais da ordem do ‘trabalho educativo’ passa pelo reconhecimento das condições históricas objetivas que geram tais contradições – e isso se realiza na *fala/linguagem* –, as quais “[...] determinam tanto a produção quanto a apropriação do conhecimento na sociedade capitalista contemporânea.” (DUARTE, 2013, p. 3). Logo, relações entre ‘significado’ e ‘sentido’ e transformações capturáveis nessas relações no âmbito das vivências humanas são ingrediências relevantes nos processos de produção e de apropriação da cultura; sua relevância não está, pois, nas transformações em si mesmas ou na subjetividade delas. Chama-nos a atenção, nesse sentido, a quase ausência de discussões sobre outros processos de transformação: aqueles das estruturas sociais, no que tange aos contextos educacionais, em nível mais amplo, mesmo em estudos cujo aporte compreende menções a fundamentos marxistas.

Para mencionar outro estudo, em um excerto ilustrativo, vale retomar em TS.4 a aliança formada com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD):

(126) [...] optamos pelos aportes teóricos do ISD, uma corrente da Psicologia da Linguagem, subdisciplina da Psicologia centrada no funcionamento das condutas humanas, que se inscreve no interacionismo social de Vigotski, sendo deste **uma variante e um prolongamento no qual a linguagem exerce um papel fundamental**. Como um dos focos do ISD recai sobre as condições de funcionamento da linguagem, esses aportes são fundamentais para o ensino-aprendizagem de gêneros de texto. (TS.4, 2011, p. 38, destaque nosso).

Certas integrações teóricas marcam, aqui, sobremaneira o modo como está implicado nos estudos o conceito de *fala/linguagem*, ora tangenciado nas leituras da obra vigotskiana – ou de fragmentos dela –, ora suplantado por vertentes teóricas de orientação discursiva, do que inferimos uma busca por ‘atualizações’ da teoria ou proposições modelares para seu uso. É o que ocorre em TS.20, por exemplo, também exemplar do pacto com o Interacionismo Sociodiscursivo: (127) “O projeto interacionista sociodiscursivo avança no sentido de tentar aprofundar a abordagem vygotskyana de ação da linguagem.” (TS.20, 2011, p. 50), em que se aponta para um aprofundamento da Teoria Histórico-Cultural, em flagrante adesão à tomada discursiva.

Outro exemplo bastante icônico quanto a essa análise encontra-se em excerto que apresentamos a seguir, de TS.11. O estudo conta com metade do capítulo teórico dedicado à Teoria da Atividade e a conceitos como os de *zonas de desenvolvimento*; integra a isso, na sequência, a ‘concepção dialógica da linguagem’, com base em M. Bakhtin e V. Volochínov; desencadeia-se daí uma aliança com a teoria bakhtiniana dos ‘gêneros do discurso’ e, principalmente, um pacto com a abordagem acerca das ‘capacidades de linguagem’:

(128) Nesta pesquisa, uma proposta com a gramática enunciativa, além de considerar os três elementos apontados por Bakhtin, os quais caracterizam o gênero, tem também como foco a **análise dos aspectos enunciativos, discursivos, linguístico-estilísticos do enunciado**. Para esse trabalho, alinho-me às discussões teóricas de Liberali (2004, 2011, 2013), Magalhães (2004, 2011, 2014), Bronckart (1997/2009) e Dolz e Schneuwly (1998). Dolz e Schneuwly (1998) discutem três **capacidades de linguagem** direcionadas à produção de texto, que necessitam apoiar o trabalho didático com **gêneros do discurso** [...] (TS.11, 2015, p. 85, destaques nossos).

Segue-se a essa passagem do estudo um quadro onde são descritas as ‘capacidades de linguagem’, classificadas em ‘capacidades de ação’, ‘capacidades discursivas’ e ‘capacidades linguístico-discursivas’. Como se informa na sequência,

(129) O foco da discussão dessas **capacidades** e ações se movimenta para a **criação de uma dinâmica discursiva** em que os professores em pré-serviço ou em

serviço **aprendam a analisar a linguagem em sua materialidade** e, assim, possam compreender o significado das suas escolhas. (TS.11, 2015, p. 85, destaques nossos).

Diante dessa linha de discussão, nossas inquietações quanto às evocações do conceito de *fala/linguagem* tocam diretamente a questão dos pactos teóricos que são engendrados ao longo dos estudos e que, na maior parte das vezes, suscitam o questionamento: até que ponto é efetiva a ancoragem Histórico-Cultural em estudos que associam a natureza psíquico-instrumental da *fala/linguagem* a procedimentos teórico-analíticos que adotam dinâmica discursiva? Adicionalmente, o conceito de ‘capacidade’, de teor notoriamente subjetivista e produtivista, a suscitar os conceitos de ‘competência’ e de ‘habilidade’, recrudescer o tangenciamento no foco emancipatório do *desenvolvimento humano* que marca o quadro vigotskiano. Sobre os propósitos educacionais de tais conceitos, entendemos, com Duarte (2008, p. 12), que seguramente não se trata de “[...] construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim [...] [de] saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos”, com o mote de adaptá-los a tais exigências.

Questão igualmente inquietadora é a associação desses conceitos com o de ‘gêneros do discurso’, a sugerir uma equivocada fundação subjetivista e produtivista do quadro bakhtiniano (AMORIM, 2009). Como já tratamos anteriormente da associação do quadro vigotskiano a abordagens de pesquisa voltadas ao estudo dos ‘gêneros do discurso’, no que TS.11 se inclui, limitamo-nos, aqui, a sublinhar que esse pacto teórico origina a introdução das tais ‘capacidades de linguagem’, absolutamente distintas dos fundamentos epistemológicos que sustentam a concepção vigotskiana de *fala/linguagem*. O estudo dialético da relação entre *pensamento e fala/linguagem* está dedicado à explicação do desenvolvimento de ambos no âmbito da formação de conceitos:

[A] investigación de la ontogénesis de los conceptos muestra que el desarrollo desde lo inferior a lo superior no se da mediante el aumento cuantitativo de conexiones, sino que se realiza por medio de formaciones cualitativas nuevas: en particular, el habla, uno de los elementos fundamentales en la estructura de las formas superiores de la actividad intelectual, se incorpora a estas no asociativamente – como una función que corre paralelamente – sino funcionalmente, como medio utilizado racionalmente. (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 194).

Custa-nos, portanto, conceber que a análise da ‘linguagem em sua materialidade’, pautada no aprimoramento paulatino de ‘dinâmicas discursivas’ no campo da ação docente,

possa coadunar-se com a Teoria Histórico-Cultural e constituir matéria para transformações sociais. Os indicativos são, por outro lado, para a formação individual e linear de ‘capacidades de linguagem’ com propósitos de otimização dos processos educativos. A associação entre a ancoragem Histórico-Cultural e abordagens pautadas na dinâmica discursiva estaria, então, a serviço do produtivismo? É sobre esse aspecto, na atenção aos pactos teóricos engendrados nas evocações à obra vigotskiana, que tratamos na próxima seção.

3.3 FONTES BIBLIOGRÁFICAS: ‘O’ VIGOTSKI QUE ‘FOI LIDO’

Ao longo das seções anteriores vimos aludindo, pontualmente, às obras de Lev S. Vigotski – em traduções mais controversas ou menos controversas – referenciadas nos estudos que compõem o *corpus*. Nesta seção, portanto, trataremos mais detidamente dessas *fontes bibliográficas*, num movimento analítico-descritivo que busca também abordar possíveis relações entre o conjunto das obras referenciadas e especificidades de integrações teóricas que se propõem a aproximar o quadro vigotskiano de outras epistemologias. Como vimos pontuando até aqui, o delineamento dos objetos de estudo para os quais se evoca Lev S. Vigotski, bem como o tratamento dado aos conceitos vigotskianos manejados nas teses em análise, parece ser de algum modo marcado pelo corpo bibliográfico consultado pelos autores dessas teses, relativamente às obras vigotskianas, pelas linhas epistemológicas que orientam comentadores dessas obras e, notadamente, pelas alianças teórico-epistemológicas levadas a termo pelos estudos em questão.

Assim, esse procedimento analítico conta, inicialmente, com um mapeamento para identificar de modo detalhado quais foram, no âmbito do *corpus*, as obras de Lev S. Vigotski referenciadas, com olhar voltado especialmente aos índices de recorrência de certas fontes. Trata, num segundo momento, daqueles que reputamos serem os mais relevantes – pela frequência com que ocorrem – pactos teóricos presentes nos estudos em foco, as integrações propostas e as abordagens que buscam validá-las, considerando estarmos compondo, com tal análise, subsídios para respondermos à questão que constitui o núcleo do enfoque analítico-explicativo, e movimento conclusivo, da presente pesquisa. Queremos responder, afinal, vale retomar, se é possível estabelecer relação de ordem causal/consecutiva entre o que vimos descrevendo até aqui – *objetos de estudo*, *corpo conceitual* e *fontes bibliográficas*, no cotejamento com o quadro teórico vigotskiano, – e uma eventual remanescência de Lev S. Vigotski na Educação em Linguagem. Os *focos de saliência* derivados desse processo compõem as seções terciárias a seguir.

3.3.1 Obras de Lev S. Vigotski referenciadas nas teses em análise

Para tratar do conjunto das obras referenciadas no *corpus* desta pesquisa, é inevitável lidarmos com o fenômeno mais amplo da recepção do pensamento vigotskiano no Brasil, cuja história é marcada por limitações e controvérsias. Os dados que trazemos aqui, então, acabam por corroborar apontamentos críticos sobre o percurso pelo qual a obra do autor bielorrusso adentrou, especialmente, o campo da pesquisa em Educação⁹³ no país. Já na década de noventa, em estudo sobre a Psicologia Histórico-Cultural, Duarte (1996, p. 19) alertava para a relação entre o limitado acesso dos educadores brasileiros à obra do autor e a expressiva difusão das alusões à sua teoria.

[...] Vigotski está se tornando famoso entre os educadores brasileiros antes de ser lido e conhecido. É preocupante e inaceitável que estejam proliferando tantas publicações que se apresentam como divulgadoras do pensamento de Vigotski e sua escola, sem que apareça sequer na bibliografia dessas publicações mais do que as obras *A Formação Social da Mente* (Vygotsky, 1984) e *Pensamento e Linguagem* (Vygotsky, 1979). [...] as edições em português existentes até agora, de *Pensamento e Linguagem*, a obra clássica de Vigotski, são traduções da edição em inglês na qual foram cortados nada menos que 2/3 do texto original (Cf. Sève, 1989).

É preciso ressaltar que os limites da recepção da obra vigotskiana no Brasil são precedidos por percalços que também marcam a difusão das publicações russas. *Michlenie i retch* (de 1934), por exemplo, teve sua primeira edição censurada em 1936. De acordo com pesquisa de Prestes (2012), a segunda edição data de 1956 (com cortes e correções), a terceira edição só saiu quase três décadas depois, em 1982, e “[...] pode-se afirmar que *Michlenie i retch* foi o livro de Vigotski que mais sofreu com adulterações e cortes.” (PRESTES, 2012, p. 139). Se consideramos, ainda, que as mais importantes revelações sobre o percurso da obra e suas ‘interrupções’ só vieram à tona na década de 1990, quando da publicação russa da biografia escrita por Guita Lvovna Vigodskaja, filha do autor (PRESTES, 2012), terminamos por confirmar a fragilidade do conhecimento que amparava a difusão da teoria de L. V. Vigotski que eclodia no Brasil na década de 1980.

Uma vez que as publicações da obra vigotskiana na Rússia – em edições completas, sem cortes ou deturpações – têm tido seu ápice na atualidade, ou especialmente nos anos 2000, não

⁹³ Não temos, neste momento, dados ou leituras para indicativos acerca da recepção da teoria vigotskiana no campo da Psicologia, por exemplo, mas inferimos que não haja distinção tão significativa, a julgar pelo conjunto de edições/traduições brasileiras mapeado por Prestes (2012).

é equívoco afirmar que sua recepção no Brasil se deu em um movimento no mínimo precoce, por meio de leituras fragmentadas e aligeiradas.

No Brasil, o mundo acadêmico começou a ter acesso a trabalhos de Vigotski, aproximadamente, a partir dos anos de 1980. Em grande parte, seus trabalhos são traduzidos do inglês para o português e chegam ao país por intermédio de estudiosos norte-americanos. Um dos primeiros livros traduzidos é uma versão resumida com o título *Pensamento e linguagem*. [...] Ou seja, além dos possíveis trechos censurados pelo regime soviético ao longo de anos, os primeiros textos de Vigotski no Brasil sofreram cortes lastimáveis, via Estados Unidos da América. (PRESTES, 2012, p. 6).

Registre-se que os ‘cortes lastimáveis’ a que se refere a autora são aqueles revelados não só por laboriosas pesquisas de tradução como a sua – que confrontam edições diversas com os escritos em russo –, mas também admitidos pelos próprios organizadores e tradutores da edição norte-americana, em prefácio apresentado também na versão brasileira, já referida anteriormente, de 1987, da editora Martins Fontes. Segundo tal prefácio, os tradutores da obra para o inglês

Chegaram ao consenso de que a repetição excessiva e certas discussões polêmicas que seriam de pouco interesse para o leitor contemporâneo deveriam ser eliminadas, em favor de uma exposição mais clara. Ao traduzir o livro, simplificamos e tornamos mais claro o estilo de Vygotsky, ao mesmo tempo [em] que nos esforçamos para reproduzir com exatidão o seu sentido. [...] Embora nossa tradução compacta pudesse ser considerada uma versão simplificada do original, sentimos que a condensação aumentou a clareza e a legibilidade do texto [...] (HANFMANN; VAKAR, 1996 [1987], p. XIII-XIV).

É preciso destacar que o caráter ‘compacto’ a que se refere o trecho dessa pretenciosa explicação concretiza-se em um volume com total de 132 páginas, em contraste às mais de trezentas páginas da obra original, em sua primeira edição russa; ressaltar, ainda, que além das **supressões** o volume conta com **inclusões** de artigos publicados em periódicos (dois norte-americanos e um alemão) e **reedição** de um dos capítulos a partir de “[...] uma antiga tradução feita por H. Beier [em 1939 para o periódico *Psychiatry*]”, sobre o qual os editores afirmam: “Utilizamos partes do texto [...]; no entanto, tivemos que **retraduzir** parcialmente o capítulo para obter um grau uniforme de condensação e um estilo coerente.” (HANFMANN; VAKAR, 1996 [1987], p. XIV). Está, pois, bastante claro se tratar de um apanhado de escritos recortados e manipulados, boa parte deles já anteriormente traduzidos – portanto nem tudo é tradução direta do russo.

O mesmo ocorre com *Mind in Society: the development of higher psychological processes*, volume organizado e traduzido nos Estados Unidos que deu origem à edição brasileira intitulada *A formação social da mente*, publicada no Brasil pela primeira vez 1984 pela editora Martins Fontes. Também aqueles editores norte-americanos fazem suas ressalvas, em prefácio, para reconhecer que

O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vigotski, mas, sim, uma tradução editada da qual **omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos parecem importantes** no sentido de tornar mais claras as ideias de Vigotski. Como outros editores já notaram, o estilo de Vigotski é extremamente difícil [...]. (JOHN-STEINER et al., 2007 [1984], p. XIV, destaque nosso).

Não é possível afirmar se, quanto a esses ‘esclarecimentos’ que prefaciam os dois livros mencionados, houve por parte do público leitor uma acolhida aquiescente dos argumentos apresentados pelos editores, ou se tais observações não receberam a devida atenção, passando despercebidas. A questão é que, a despeito de serem fragmentos da obra vigotskiana, ou ‘costura’ que resulta em textos que, como assevera Prestes (2010, p. 193), “[...] não pertencem à pena de Lev Semionovitch”, os dois títulos ganharam, e parecem manter, no Brasil o *status* de ‘obra de Lev S. Vigotski’.

A essa última afirmação queremos agregar o primeiro indício, gerado em nosso percurso analítico, de que essa projeção fragmentar permanece manifesta nas evocações ao quadro vigotskiano encontradas no cenário contemporâneo das pesquisas em Linguística Aplicada: *A formação social da mente* (Martins Fontes, 1984) e *Pensamento e linguagem* (Martins Fontes, 1987) estão entre as fontes mais referenciadas no *corpus* da presente tese, quase sempre tomadas como o conjunto da ‘obra de Vigotski’. O excerto a seguir, destacado da seção ‘Vigotski e o ensino-aprendizagem’ de TS.4, exemplifica isso ao citar as duas das três obras que constam na lista de referências bibliográficas da tese – a terceira obra como de praxe é *A formação social da mente*.

(130) As contribuições de Lev Vigotski para a área de ensino-aprendizagem se encontram, principalmente, nas obras *Pensamento e linguagem*, publicada originalmente pelo autor em 1934 e *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, publicada originalmente em 1934, em parceria com Alexander Luria e Alexei Leontiev, nas quais, dentre outros temas, o autor discorre sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*. (TS.4, 2011, p. 42).

O alerta que fez N. Duarte na década de 1990, sobre Lev S. Vigotski estar ficando ‘famoso’ antes de ser lido, não parece obsoleto. Estamos, afinal, defrontando-nos com este dado

contemporâneo: as duas primeiras edições brasileiras publicadas sob imputada autoria de Lev S. Vigotski ainda são, no que tange ao *corpus* desta pesquisa, o referencial bibliográfico de base para a incorporação do quadro vigotskiano no aporte teórico dos estudos em Linguística Aplicada, do que decorre que a apreensão do corpo conceitual desse mesmo quadro tem o filtro inescapável de um ou dos dois livros. Este é, pois, o *foco de saliência* sob o qual se engendra a presente seção: referenciação controversa das obras de L.S. Vigotski.

O excerto a seguir, de TS.20, ilustra – como vários outros congêneres – esse *foco*:

- (131) A questão da importância da linguagem na mediação do desenvolvimento humano se consolida, na obra de Vygotsky, com a publicação de “Pensamento e linguagem”. Publicado postumamente pela primeira vez em 1934, a obra foi proibida na União Soviética dois anos depois, voltando a ser publicada novamente apenas em 1956. Esse texto vygotksyano apresenta a gênese do pensamento e da linguagem dentro de um contexto constituído por meio de um processo dinâmico de interação social. (TS.20, 2011, p. 40).

Cabe ressaltar que, apesar da menção ao histórico da publicação russa de *Pensamento e fala*, a fonte bibliográfica referenciada neste estudo é a fatídica edição brasileira, que tanto se distingue da obra original. Além dela, outras duas obras são referenciadas em TS.20, e esse dado pode ser conferido a partir de um quadro que elaboramos com o fim de sistematizar o conjunto das *fontes bibliográficas* presentes no todo dos estudos em análise. O Quadro 5, a seguir, foi confeccionado com o intuito de apresentar de modo visualmente prático um retrato das *fontes bibliográficas*.

Quadro 5 – *Fontes bibliográficas*

	TS.1	TS.2	TS.3	TS.4	TS.5	TS.6	TS.7	TS.8	TS.9	TS.10	TS.11	TS.12	TS.13	TS.14	TS.15	TS.16	TS.17	TS.18	TS.19	TS.20	TS.21	
V1																						
V2																						
V3																						
V4																						
V5																						
V6																						
V7																						
V8																						
V9																						
V10																						
V11																						
V12																						
V13																						
V14																						
V15																						
V16																						
V17																						
V18																						
V19																						

Fonte: Elaboração própria.

No topo do quadro estão identificadas, pela codificação que já vimos utilizando, as 21 teses até aqui analisadas. A primeira coluna, à esquerda do quadro, traz uma codificação referente aos títulos referenciados, obras que compõem a fonte bibliográfica nas evocações a Lev S. Vigotski e que constam na lista de referências bibliográficas das teses indicadas na primeira linha do quadro. Os dados de cada uma dessas obras codificadas estão apresentados no Quadro 5a, um quadro-legenda, que completa o Quadro 5.

Quadro 5a - Descrição das obras indicadas no Quadro 5

Código	Obra
V1	VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente : o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes [1984].
V2	VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem . Tradução de Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes [1987] _____. Pensamento e linguagem . Lisboa: Climepsi Editores, 2007.
V3	VIGOTSKI, L. S. A construção do Pensamento e da Linguagem . São Paulo: Martins Fontes [2001].
V4	VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica . Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes [2001]. VYGOTSKY, L. S. Psicologia pedagógica . Trad. Paulo Bezerra. Porto Alegre: Artmed, 2003.
V5	VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem . Trad. Maria Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone [1988].
V6	VYGOTSKY, L. S. Mind in society : The development of higher psychological processes. Trad. A. R. Luria; M. Lopez-Morillas e M. Cole. Cambridge: Mass: Harvard University Press, 1978. Manuscritos originais [ca. 1930-1934]
V7	VYGOTSKY, L. S. Teoria e método em psicologia . Trad. Claudia Berliner. São Paulo, Martins Fontes [1996].
V8	VYGOTSKY, L. S. Problems of general psychology. Including the Volume Thinking and Speech. The collected works of LS Vygotsky, Vol. 1 , Edited and Translated by N. Minick. New York: Plenum Press, 1987.
V9	VYGOTSKY, L. S. The Instrumental method in psychology. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). The Concept of Activity in Soviet Psychology . Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1981. p.134-143.
V10	_____. The Problem of the Environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (eds.). The Vygotsky Reader . Oxford: Blackwell Press, 1994, p.338-54.
V11	VYGOTSKY, L. S. The history of the development of higher mental functions. In: the collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 4. The history of the development of higher mental functions (p.1-251). New York, NY: Plenum, 1997.
V12	(a) VYGOTSKY, L. S. Imaginação e criação na infância . Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (b) _____. Imaginación y creación en la edad infantil . La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.
V13	VYGOTSKY, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância . Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes [1998].
V14	VYGOTSKY, L. S. Letters to Students and Colleagues [1926-1934]. Journal of Russian and East European Psychology , 2007, v. 45, n. 2, p. 15-60.
V15	VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Estudos da história do comportamento : símios, homem primitivo e criança. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
V16	Tomo I - Obras Escogidas. Madri: Machado Libros [1991].
V17	VYGOTSKY, L. S. Psicologia da Arte . Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes: 1999.
V18	VYGOTSKY, L. S. Vygotsky: Manuscrito de 1929. Tradução: Alexandra Marenitch. Revista Educação e Sociedade , 2006, versão <i>on-line</i> . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo . Acesso em: 25 out. 2007.

V19	VYGOTSKY, L. S. Concrete human psychology. In: Soviet Psychology . v. 27, n. 2. p. 53-77. [1989]. https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405270253
------------	--

Fonte: Elaboração própria.

Os títulos listados no Quadro 5a são as obras referenciadas nas teses do *corpus* e foram coletados nas listas de referências de cada um desses estudos, das quais pinçamos todas as obras cujas entradas na listagem eram pelo nome de Lev S. Vigotski. Assim, os dados das edições constam tal e qual são apresentados naquelas listagens, e os títulos cujas datas de publicação estão entre colchetes são aqueles a cujas datas de primeira edição tivemos acesso, de modo que pudemos manter apenas essas datas, descartando a informação das datas específicas de cada edição referenciada, sempre que confirmado tratar-se de reedições de uma mesma obra.

Note-se, com essa apresentação de dados bibliográficos, a confirmação do que vimos apontando até aqui na descrição analítica do *corpus* de pesquisa: como consta no Quadro 5, V1 e V2, respectivamente *A formação social da mente e Pensamento e linguagem*, são as fontes mais recorrentes, a primeira presente em 100% das teses e a segunda em 18 das 21 teses; o acesso, portanto, aos escritos vigotskianos aparece fortemente limitado às duas publicações que, nos anos 1980, os introduziram e propagaram no Brasil no campo da Educação (REGO, 2011).

Como terceira maior ocorrência nas referências, V3, encontra-se *A construção do pensamento e da linguagem*, também da editora Martins Fontes, tradução integral da já mencionada publicação russa *Michlenie i retch*. Esse índice de ocorrências – presença em um total de oito teses do *corpus* – não corresponde, porém, à soma das vezes em que a obra é referenciada, pois este levantamento, reiteramos, é baseado nas listas finais de referências bibliográficas das teses, e não em cada qual das citações; é preciso atentar que em todas as teses nas quais essa obra foi referenciada a publicação *Pensamento e linguagem*, de 1984, também se faz presente (cf. Quadro 5, V2 e V3), e podemos afirmar que é ela a mais recorrente nas citações diretas e indiretas, ainda que não tenhamos feito levantamento quantitativo exaustivo desses dados, o que fugia aos objetivos da presente seção.

Em se tratando das citações diretas e indiretas, a propósito, cabe pontuar que um levantamento das fontes não nos pareceu pertinente, principalmente, pelos seguintes motivos: (i) há evidências de imprecisão quanto às indicações, no corpo dos textos, das obras de referência; (ii) há diversos indícios de citações de segunda mão, sem indicação de *apud*. Exemplificaremos com alguns excertos comentados, fazendo a ressalva de que se trata de inserção pontual e ilustrativa de um volume bem maior de dados que, se tratados aqui, extrapolariam as dimensões cabíveis a esta seção.

- (132) Para **Vygotsky (1930/2000)**, os instrumentos são criados pelos indivíduos, no decorrer da história social. Todavia, ao criá-los, o homem também se modifica (**VYGOTSKY, 1930/2000**). Segundo **Ninin (2006)**, a inclusão de instrumentos caracteriza, em Vygotsky, a mediação como interventiva na ação humana. Ela é mediadora entre o ser humano e o objeto de conhecimento em direção ao desenvolvimento da consciência em relações socioculturais. (TS.12, 2017, p. 30, destaques nossos).

Com o excerto (132) exemplificamos casos em que as fontes indicadas nas citações não coincidem com as obras listadas nas referências finais da tese: em TS.12, a obra datada de 1930 que consta na lista final de referências é *A formação social da mente*, em edição de 1996, e não consta nenhuma obra editada no ano de 2000; na página seguinte à do trecho em questão, constam ainda citações diretas e indiretas a obras de ‘1934/1991’ e ‘1930/2004’, que também não ‘batem’ com os volumes listados, pois a entrada para a obra de 1934 consta com edições de 1993 e 2007, e não de 1991, ano para o qual, aliás, não há nenhuma entrada; a obra de 1930, como já mencionado, é listada em edição 1996, e, para o ano de 2004, a entrada que consta na listagem é para *Psicologia pedagógica*, texto de 1926. Essas inconsistências, somadas às menções a comentadores em ambas as páginas, como a que consta em (3), nos levam a aventar que possa se tratar de citações captadas não diretamente das obras de Lev S. Vigotski, mas tomadas indiretamente via comentadores, ainda que não haja indicação explícita de *apud*.

Caso semelhante ocorre, por exemplo, em TS.10, tese na qual se encontram citações à obra de 1934, que deveria corresponder aos escritos de *Pensamento e fala*, ou *Pensamento e linguagem*, mas quanto às obras listadas nas referências, constam atribuídas a esse ano *A formação social da mente*, em duas edições, 1991 e 2003, *A construção do pensamento e da linguagem*, edição de 2001, e *Pensamento e linguagem*, esta última em edição de 2008, os três volumes da editora Martins Fontes.

- (133) [...] Vygotsky [...] considerou as implicações psicológicas das questões sociais, culturais e históricas, como confirmam os dizeres: “os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente, modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle” (**VYGOTSKY, 1934/2003, p.68**). Esta investigação segue a proposta vygotskyana, segundo a qual desenvolvimento e aprendizagem não são produtos cognitivos individuais, mas contemplam os aspectos culturais, compreendidos como “os meios socialmente estruturados”, e históricos, definidos como instrumentos culturais “que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento” (**VYGOTSKY, 1934/2001, p.26**). Assim, Vygotsky focaliza o desenvolvimento psicológico dos homens como processo em constante transformação [...], **como esclarecem John-Steiner e Souberman (1934/2003) sobre o autor russo [...]** (TS.10, 2015, p. 27-28, destaques nossos).

Além dessas questões – equívocos na apresentação das *fontes bibliográficas* que desnudam escopo conceitual e indiciam, por si, acesso ainda mais limitado às obras

vigotskianas –, chama-nos à atenção a prevalência de citações indiretas, comumente costuradas com termos de outras perspectivas teóricas, e a presença de paráfrases escritas por comentadores, estas sim em citações diretas, para apresentação de conceitos capitais no quadro vigotskiano. Seguem pospostos, à guisa de exemplificação e dentre várias outras ocorrências congêneres, dois excertos de TS.11.

(134) O conceito de mediação na perspectiva de Vygotsky (1930, 1934) se direciona para uma relação mediada por artefatos culturais que possibilitam o processo de desenvolvimento humano. [...] A construção da aprendizagem, para Vygotsky, revela, também, a complexidade do conceito de mediação tomado em uma perspectiva dialética, tendo como foco a construção de novos saberes possibilitada pela criação da ZPD. Nesse caminho, Newman e Holzman (1993/2002, p.82) ressaltam que as discussões de Vygotsky sobre a ZPD colaboram com a compreensão da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento [...]. (TS.11, 2015, p. 41-42).

(135) Dessa forma, com Magalhães (2011, p.19), embasada em Newman e Holzman (1993/2002), considero o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento como possibilitador da “criação de espaços colaborativos de reflexão crítica no contexto escolar, compreendidos como práxis, isto é, como ‘atividade prático-crítica’ da vida diária”. (TS.11, 2015, p. 44).

Note-se que estão presentes os conceitos de *mediação* e de *zonas de desenvolvimento*, assim como menção à perspectiva dialética, porém na integração com noções de ‘construção da aprendizagem’, ‘construção de novos saberes’, e costurados com a abordagem ‘colaborativa’. Teceduras desse tipo, que deslindam tanto incoerências nos registros das obras referenciadas quanto apropriações conceituais intermediadas por comentadores, são marcadas pelas ‘costuras’ a que nos referimos: muitas remissões por paráfrases – com indícios de proveniência indireta – terminam por aproximar conceitos vigotskianos a quadros teóricos diversos por meio de alianças que são, a nosso ver, frágeis e/ou incoerentes. Trataremos dessa questão a seguir, considerando que as integrações teóricas que marcam a produção acadêmica aqui analisada estão relevantemente atreladas ao modo como Lev S. Vigotski tem sido referenciado, lido e apropriado no campo da Linguística Aplicada hoje.

3.3.2 Alianças com outras epistemologias

O movimento analítico-descritivo que elaboramos até aqui, do esquadramento dos *objetos de estudo* ao escrutínio dos principais *conceitos* evocados no *corpus* desta pesquisa, chegando agora ao levantamento das obras referenciadas, desvelou este último *foco de saliência* que ora explicitaremos, dada a relevância que julgamos ter para o presente estudo: controversas alianças epistemológicas. Há diversificadas alianças tais erigidas no interior dos estudos

analisados, dispondo-se o quadro vigotskiano ao lado de abordagens a partir das quais fundamentos da Teoria Histórico-Cultural se evanescem. Mais que isso, ao sabor da dinâmica social produtivista que marca nosso tempo, tais abordagens parecem ganhar tamanho espaço na pesquisa atual em Linguística Aplicada que por vezes relegam à teoria vigotskiana um papel coadjuvante, ainda que essa mesma teoria esteja prenunciada como ancoragem dos estudos.

Para tratar desse *foco de saliência*, ocupamo-nos, aqui, de certos pactos, recorrentes nas teses em análise, os quais constituem o que entendemos serem processos de arrevesamento conceitual. Consideramos que há um conjunto de integrações teóricas que afetam mais diretamente, ou de modo mais patente, o tratamento dado ao quadro vigotskiano evocado nas teses e, por conseguinte, o cenário de remanescência/evanescência desse quadro. Dividiremos esse conjunto que compõe os *focos de saliência* desta subseção em duas partes: a primeira para tratar de integrações e/ou aproximações feitas entre a Teoria Histórico-Cultural e teorias que de algum modo estão vinculadas ao lema pedagógico “aprender a aprender” (DUARTE, 2000), com apropriações do quadro vigotskiano marcadas por ideologias afetas à condição pós-moderna; na segunda parte tratamos de um movimento de tomada da Teoria Histórico-Cultural por meio de propostas de ‘atualização’, ou reformulação, de alguns de seus fundamentos.

3.3.2.1 A lógica do ‘aprender a aprender’: traços da condição pós-moderna

No percurso de análise do *corpus*, estivemos lidando constantemente com as articulações epistemológicas que envolvem a evocação de conceitos vigotskianos, uma vez que tais articulações compõem tanto o desenho dos objetos que requerem esses conceitos quanto a seleção e o tratamento desse quadro conceitual. Dentre os pactos teóricos que pudemos identificar nesse percurso analítico, destacamos a presença de epistemologias que podemos associar, a partir de Duarte (2003; 2011), ao “lema do aprender a aprender”, perspectiva pedagógica que acomoda uma série de concepções teóricas centradas nas ditas necessidades do indivíduo na sociedade contemporânea. Mais especificamente, voltadas ao propósito de “[...] preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo.” (DUARTE, 2011).

Na seção analítica dedicada aos conceitos de *zonas de desenvolvimento e instrução* (Subseção 3.2.2) já mencionamos, com análise de excertos, o quanto se fazem presentes aproximações do quadro vigotskiano à perspectiva construtivista piagetiana. Tratávamos, então, da identificação de uma adesão a abordagens centradas na ‘construção de conhecimento’

por meio da ‘colaboração’, com ênfase nas ‘capacidades de aprendizagem’ dos indivíduos, na horizontalização das relações docente/discente e, por conseguinte, em certo esvaziamento do papel da educação escolar e da *instrução*. Nossa inquietação acerca dessas abordagens, como já afirmamos ao longo desta análise, está voltada ao distanciamento que entendemos haver entre a base histórico-cultural e a apropriação de conceitos-chave respectivos a essa base em proposições notadamente discursivas e/ou fortemente orientadas à otimização de *performances* no âmbito educacional. A ideia, aqui, é tratar de como tais apropriações conceituais se estabelecem por meio de pactos teóricos firmados nos estudos.

Utilizaremos, como dados ilustrativos iniciais, dois excertos de TS.1, extraídos de capítulo intitulado ‘Formação de professores para o uso das novas tecnologias’, em trecho que trata da importância da ‘ação reflexiva’ docente e da transformação social por meio de ‘ações crítico-reflexivas’. Nos dois excertos, nosso principal interesse é o registro das perspectivas teóricas identificadas por meio das citações a alguns autores.

(136) Retomando as ideias de Dewey, Donald Schön preocupou-se em estabelecer uma conexão entre a reflexão e a ação. Castro (2005) afirma que, na concepção de Schön, o professor reflexivo não privilegia o “saber escolar” dos alunos, mas sim o “saber tácito”. (TS.1, 2015, p. 26).

(137) Segundo Castro (2005, p. 479), alguns teóricos como Perrenoud [...] definem competência como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar problemas”. Nessa perspectiva, o enfoque que antes era dado aos conteúdos dos cursos de formação é transferido para a capacidade do professor em mobilizar seu conhecimento, transformando-o em ação. **Tendo em vista as características do mundo atual em que novas tecnologias se tornam rapidamente obsoletas, torna-se necessária uma formação profissional cada vez mais flexível e polivalente, capaz de dar conta de todas essas transformações.** Ao se falar sobre as competências necessárias ao professor para o uso das TDICs em sala de aula, a tendência é que as habilidades tecnológicas sejam priorizadas. Entretanto, pesquisas mostram que não basta ensinar o professor a usar as novas ferramentas computacionais. Ele precisa aprender a refletir criticamente sobre o papel dessas ferramentas na construção do conhecimento [...] (TS.1, 2015, p. 28-29, destaque nosso).

Note-se que, na proposição de se ampliar o exercício da reflexão crítica sobre as ações, estão implicadas tanto a aquisição de competências quanto a adequação – ou “adaptação”, como frisou Duarte (2011) – do indivíduo às demandas contemporâneas, o que, por sua vez, coloca-se como motor para a ‘construção do conhecimento’ – conceito que já problematizamos anteriormente. Com base nessas perspectivas, e na abordagem ‘aprendizagem por colaboração’ – com remissões a Lev S. Vigotski –, como registraremos a seguir, o estudo propõe ações de formação continuada de professores com base nas chamadas ‘formação reflexiva’ e ‘formação por competências’.

- (138) [...] a aprendizagem por colaboração estaria pautada na concepção histórico-cultural proposta por Vygotsky e seus seguidores. Segundo essa concepção, o conhecimento não está pronto, acabado, nem é transmitido de uma pessoa para outra, mas é construído coletivamente por sujeitos sócio historicamente situados. [...] a teoria proposta por Vygotsky teria resgatado o papel do professor ao ressaltar a importância da fala e intervenção do outro no nosso processo de aprendizagem. Em se tratando de formação continuada de professores para o uso de tecnologias, as trocas de experiências ocorridas entre os docentes a respeito do uso de determinadas ferramentas tecnológicas em muito contribuem para o aprendizado do professor. (TS.1, 2015, p. 48-49).

Entendemos haver, então, um conjunto de evocações teóricas que corroboram perspectivas da ordem do produtivismo (SAVIANI, 2013), postas em articulação com leituras notadamente aplanadas – ou, quiçá, fragmentadas, a considerar, por exemplo, a ausência de *fontes bibliográficas* em (138) – do quadro vigotskiano. Vejamos que, no referido excerto, ao mesmo tempo em que se reconhece na teoria vigotskiana o tema da intervenção docente no processo educativo, figura arraigada a concepção da construção coletiva do conhecimento e a negação da transmissão de saberes historiados. Trata-se, seguramente, de um aplanamento porque o estudo vigotskiano acerca do desenvolvimento cultural dos *conceitos científicos* no processo de humanização não se pauta pela construção coletiva de tais conceitos, mas preconiza a apreensão, pela objetificação, desses saberes. Quanto a isso, talvez bastasse, aqui, afirmarmos que em toda a apresentação de suas conclusões acerca desse processo – que se concentram, principalmente, no texto “Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia” (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 265) – não há menções a algo como ‘construção coletiva’ de conceitos, mas sim ao desenvolvimento dos significados e, logo, dos *conceitos*.

Há, efetivamente, uma compreensão de que “[...] los conceptos – los significados de las palabras – se desarrollan, de que los conceptos científicos también lo hacen y no se asimilan en forma ya acabada [...]” (VIGOTSKI, 2012 [1934], p. 266), mas parecem-nos conclusões distintas: de um lado, aquela segundo a qual, no curso do processo de apreensão da cultura, os *conceitos* se desenvolvem; e do outro, aquela segundo a qual o conhecimento não é transmitido, mas sim construído coletivamente. Essa última conclusão, afinal, está muito mais próxima da perspectiva construtivista – frequentemente confundida ou mesclada com a teoria vigotskiana – do que com a concepção materialista-histórica e dialética que fundamenta a Teoria Histórico-Cultural. Não nos parece que conceber que o processo de apropriação da cultura não se dá pela assimilação de *conceitos científicos* de forma pronta, mas sim de modo paulatino, na dialética com *conceitos cotidianos*, equivalha a dizer que as relações de convivência geram/constroem, *ad hoc*, o conhecimento.

Ademais, como afirmamos anteriormente (ao analisarmos apropriações do conceito de *mediação*), não se trata, absolutamente, de denegar que haja, no processo de apropriação da cultura, colaboração entre indivíduos; porém, sob a concepção de que o desenvolvimento humano se dá na relação com a história e a cultura, em atividades simbolicamente mediadas, importa observar o que afirma Vigotski (2012 [1934], p. 267):

El crecimiento progresivo de los niveles más altos en el pensamiento científico y el rápido incremento del porcentaje de conceptos cotidianos confirman que la acumulación de conocimientos conlleva el aumento del nivel de los tipos de pensamiento científico, lo que a su vez incide en el desarrollo del pensamiento espontáneo, demostrando el papel rector de la enseñanza en el desarrollo del escolar.

O movimento dialético do *desenvolvimento humano*, que transita entre o que é da ordem do espontâneo/cotidiano e o que está na ordem do científico, implica a vida social, acarreta compartilhamentos, mas, ao passo que requer elevação do cotidiano ao humano-genérico (HELLER, 2008), enraíza-se nas representações sociais objetificadas. Interessa-nos, portanto, em se tratando de Educação em Linguagem, pensar sobre os processos de apropriação e de *instrução*, a fim de que não estejam alienadas as experiências cotidianas em uma espécie de movimento circular, do tipo ‘é aprendendo que se aprende’. Entendemos, a partir de Heller (2008), que a vida cotidiana está “no ‘centro’ do acontecer histórico” e que, por isso mesmo, o conhecimento histórico parte do cotidiano e a ele retorna. O desenvolvimento, então, realiza-se na elevação ao humano-genérico, ainda que em relação dialética com o particular e o espontâneo, numa espécie de amadurecimento da cotidianidade.

Se a assimilação da manipulação das coisas (e, *eo ipso*, a assimilação do domínio da natureza e das mediações sociais) é já condição de “amadurecimento” do homem até tronar-se adulto na cotidianidade, o mesmo poder-se-á dizer – e, pelo menos, em igual medida – no que se refere *a assimilação imediata* das formas do intercâmbio ou comunicação social. Essa assimilação, esse “amadurecimento” para a cotidianidade, começa sempre “por grupos” (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). [...] O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade [...] mas não ingressa nas fileiras dos adultos, nem as normas assimiladas ganham “valor”, a não ser quando essas comunicam realmente ao indivíduo os valores das integrações maiores [...]. (HELLER, 2008, p. 33-34).

Dessa tensão que identificamos haver entre apropriação cultural pela *instrução*, sob abordagem histórico-cultural, e perspectivas teóricas cujo olhar é voltado ora à ‘construção coletiva do conhecimento’, ora às ações discursivas que mobilizariam a transformação de significados, nasce uma inquietação nossa quanto à integração de teorias culturalistas ao quadro vigotskiano. Até que ponto seria possível estabelecer coerência epistemológica no âmbito de

pactos teóricos, por exemplo, entre Estudos do Letramento e Teoria Histórico-Cultural sem que se tangencie o foco no *desenvolvimento humano* e na emancipação? Esse ponto específico, que compõe inquietude presente em nosso próprio percurso acadêmico – e voltaremos a tratar disso adiante nesta tese –, nos faz atentar para casos como o que pontuamos, a seguir, em TS.15: o aporte dos Novos Estudos do Letramento (NLS) e o modelo etnográfico de pesquisa a ele correlato surgem integrados a uma defesa da perspectiva emancipatória.

(139) Os NLS, na perspectiva desenvolvida por Heath (1982) e Street (1995b, 2003, 2010), trazem a complexidade e a multiplicidade dos letramentos que são práticas situadas histórica, social e culturalmente. As práticas situadas de leitura e escrita, devido caráter sociocultural, alteram-se, no decurso do tempo e nos contextos sociais, pois são processos contestados nas relações de poder existentes na sociedade. [...] **A inclusão dos sujeitos adultos em processos escolares de letramento constitui uma perspectiva emancipatória por possibilitar sua inscrição em práticas de letramento em sentido ascendente** (VYGOTSKY, 2009). (TS.15, 2015, p. 49, destaques nossos).

(140) [...] os letramentos locais constituem uma forma de valorizar as práticas sociais dos grupos e comunidades, contrapondo formas hegemônicas no espaço globalizado. [...] Para Kleiman (2010, p. 388), **a transformação de letramentos locais em dominantes configura-se como uma “aculturação via escrita”**. Esse processo traz dificuldades para grupos excluídos, uma vez que não só internalizam processos de leitura e de escrita, mas também Discursos e aspectos culturais decorrentes da inserção na cultura letrada. Esse é o espaço em que se insere esta investigação com os sujeitos do PROEJA que passam investir na transposição de fronteiras entre letramentos locais e dominantes, **processos discursivos que contribuem para outras construções identitárias**. (TS.15, 2015, p. 54, destaques nossos).

A discussão acerca dos ‘letramentos locais’ e ‘dominantes’ coloca-se, de certo modo, em correspondência com a proposição de ascendência das *práticas de letramento* através da educação escolar. Há, entretanto, uma vez mais, a marca da perspectiva culturalista de resistência às *práticas dominantes* e ao processo de ‘aculturação’, que se concilia, por sua vez, com a proposição das construções sociais/contextuais das representações culturais e das identidades. Essa questão está aqui colocada como problematização porque tal pacto teórico encontra-se marcado no campo da Linguística Aplicada hoje, inclusive em se tratando de estudos pregressos do grupo de pesquisa do qual fazemos parte⁹⁴, e atualmente nos é caro por suscitar reflexões no âmbito da crítica que vimos fazendo ao viés discursivo e à lógica do ‘aprender a aprender’ que operam nos estudos em análise.

3.3.2.2 ‘Atualizações’ do quadro vigotskiano: a busca por modelos analíticos ‘aquietadores’

⁹⁴ O Grupo de Pesquisa *Cultura Escrita e Escolarização*, na Universidade Federal de Santa Catarina, já mencionado nesta tese.

As já mencionadas limitações do acesso às obras vigotskianas – marcadas pela referência quase sempre restrita a edições problemáticas de textos do autor – conferem aos estudos aqui analisados a característica que se nos revelou saliente e de que buscaremos agora tratar, mais em um movimento de suscitar questionamentos, expor inquietações, do que mesmo de apontar conclusões. Trata-se de uma notada inclinação de parte das pesquisas em análise ao empreendimento de ‘atualização’ do quadro vigotskiano, que se nos afigura – e isso é uma inferência – como um tipo de saída encontrada por alguns pesquisadores para: (i) superar uma admitida falta, ou lacuna, desse quadro teórico quanto à oferta de modelos analíticos; (ii) lenificar e/ou operar o flagrante apagamento da base marxista da Teoria Histórico-Cultural, tantas vezes escrutinado por Newton Duarte⁹⁵, na direção da adequação às demandas da sociedade capitalista.

Esse caráter de ‘atualização’ da teoria vigotskiana a que estamos nos referindo, nesta seção quaternária, como desdobramento do *foco de saliência* da presente seção terciária, aparece notadamente nos estudos que se utilizam da Teoria da Atividade, que somam ao todo dez das teses do *corpus*, a maior parte delas estruturadas na perspectiva da pesquisa-ação. A esse dado acrescentamos que a remissão à Teoria da Atividade – doravante também TA –, nesses estudos, dá-se por meio de um mesmo corpo referencial, desde os títulos que ancoram a explicitação das bases da teoria, até os que promovem a dita atualização da teoria e, de modo quase invariável, os comentadores evocados. No quadro a seguir, identificamos esse conjunto de teses com pequenos excertos extraídos de seus resumos⁹⁶, com o que se pode observar um quadro de integração teórica reincidente – sobre o qual trataremos a seguir.

Quadro 6 - Teoria da Atividade em propostas de atualização

TS.1	[...] este estudo baseia-se na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1930-1934/1978, 1920-1923/2001) [...]. Para a análise dos dados, utiliza-se o arcabouço geral da Teoria da Atividade (ENGSTRÖM, 1987, 2002, 2009; DANIELS, 2003; LIBERALI, 2012; entre outros) [...].
TS.6	A pesquisa ancora-se nos pressupostos teórico-filosófico-metodológicos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (Vygotsky, 1932, 1934; Leontiev, 1978, 1981; Engeström, 1987, 1999, 2003, 2008) [...].
TS.7	[...] o quadro teórico centra-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) considerando as discussões de Vygotsky, (1930/1978, 1934/2000, 1982/1999,

⁹⁵ São diversas as publicações do autor que nos trazem dados sobre esse fenômeno, patente sobretudo nas edições norte-americanas dos anos setenta, e nas consequentes traduções para o português no Brasil (DUARTE, 2002; 2003; 2004; 2011, entre outras).

⁹⁶ Essa origem nos resumos indicativos das teses impede-nos de informar página de cada excerto que compõe o quadro.

	1935/2002), Leontiev (1959, 1978, 2004, 2005), Daniels (2003), Newman & Holzman (2002) e Engeström (1987, 1999, 2002) [...].
TS.8	[...] embasados na Teoria da Atividade (TA), iniciada por Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977) e ancorada em Vygotsky (1896-1934), e, atualmente, expandida por Yrjö Engeström (1948-) [...].
TS.9	O estudo está apoiado nas discussões teórico-metodológicas de Vygotsky (1930, 1934), Leontiev (1977), Engeström (2001, 2008, 2009, 2011) sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), seus componentes, princípios e conceitos correlacionados [...].
TS.10	O embasamento teórico foi construído a partir da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), considerando as concepções de Vygotsky (1934/1991, 1934/2001), Vygotsky, Leontiev e Luria (1934/2001) e Engeström (1999, 2002, 2011) [...].
TS.11	Este estudo tem como aportes teóricos a Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC) com as contribuições de Vygotsky (1930, 1934), Leontiev (1977), Engeström (2008, 2009), Magalhães (2004, 2009, 2010) e Liberali (2009, 2010) [...].
TS.12	Ancorado nos pressupostos teóricos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOSTKY, 1930, 1934; LEONTIEV, 1977, 1978, ENGESTRÖM, 1999, 2009), este estudo enfatiza: o conceito de contradição como constituinte do movimento dialético da atividade humana (ENGESTRÖM, 1987, 1999) [...].
TS.17	Como fundamentação teórica, este trabalho se sustenta nos postulados vygotskianos a respeito do funcionamento psicológico humano, como proposto na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – fundamentada em trabalhos desenvolvidos por Engeström (2011, 2016), Stetsenko (2011), Liberali (2011) e Magalhães (2012).
TS.18	Esse referencial também converge para a Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural (Vygotsky e colaboradores, 1934) que, nesta pesquisa, sublinha a importância da aprendizagem por meio da atividade e das interações no contexto pesquisado.

Fonte: Elaboração própria.

A Teoria da Atividade é, incontestavelmente, uma teoria de Leontiev (1978; 1988); é nesse autor que se encontra a elaboração acerca das ‘ações’ e ‘operações’ movidas na *atividade*. Seu elo com a teoria vigotskiana está posto, não há dúvida, tanto pelo vínculo de atuação entre os pesquisadores quanto pela dado de que é a partir de estudos vigotskianos e, mais profundamente, sob a égide da filosofia marxista que o autor da TA a desenvolve, como conclui Prestes (2012) ao examinar o grau de importância ocupada pelo conceito de *atividade* no núcleo do quadro teórico de Lev S. Vigotski: “[...] pode-se afirmar que é nessas ideias que se apoia a Teoria da Atividade orientada para o objeto de A. N. Leontiev, pois é de Vigotski a afirmação de que a *atividade* realiza a vida.” (PRESTES, 2012, p. 19).

Dados e relatos biográficos dos dois indicam, segundo essa autora, que os primeiros passos da Teoria Histórico-Cultural foram esboçados por Lev S. Vigotski e que, com base neles, A. N. Leontiev desenvolveu a TA (PRESTES, 2012). Também Duarte (2002) afirma tratar-se de um ‘desdobramento’ do esforço vigotskiano de fundação da ‘nova psicologia’, e acrescenta:

Embora a denominação ‘teoria da atividade’ tenha surgido mais especificamente a partir dos trabalhos de Leontiev, muitos autores [contemporâneos] acabaram por adotar essa denominação também para se referirem aos trabalhos de Vigotski, Luria e outros integrantes dessa escola da psicologia. (DUARTE, 2002, p. 280).

Sobre esse último apontamento, lançaremos olhar de atenção: os estudos analisados no *corpus* que evocam esse quadro, ao passo que admitem ser a Teoria da Atividade ‘provinda’ da teoria de Lev S. Vigotski, tomam-na não como elaboração de Leontiev, mas, ao invés disso, como teoria que, ‘fundada’ pelo primeiro, foi ‘expandida’ pelo segundo – é o que mostraremos adiante, com alguns excertos. Mais que isso, encontramos um conjunto de estudos que situam a Teoria da Atividade em um quadro de três gerações, em que a primeira seria o estudo vigotskiano em torno da *mediação*, a segunda referir-se-ia a essa ‘expansão’ realizada por Leontiev, e a terceira constituiria uma rigorosa ‘atualização’ empreendida pelo teórico finlandês Yrjö Engeström⁹⁷.

Anteriormente, quando tratamos do modo como são desenhados os *objetos de estudo* – no ponto em que descrevemos aquelas teses nas quais a Teoria da Atividade recebe destaque – , e também quando abordamos a presença do conceito de *mediação*, chamamos atenção para esse percurso de apropriação teórica adotado em boa parte dos estudos analisados. As dez teses (Quadro 6) que adotam a TA trazem, com maior ou menor aprofundamento, essa abordagem; o excerto a seguir tem a função ilustrativa e de representação, já que incluir outros em que se expõe a mesma articulação teórica resultaria inserção repetitiva e flagrantemente inoportuna.

(141) Engeström (1987) identificou três gerações na evolução da Teoria da Atividade. Durante a primeira geração, pautada nos trabalhos de Vygotsky, foi cunhado o conceito de mediação. A segunda geração, inspirada no trabalho de Leontiev, foi além do foco na ação mediada, que caracterizou a primeira geração, trazendo a noção de atividade coletiva e diferenciando-a dos conceitos de ação individual e operação. [...] Na terceira geração da TA, o modelo vem sendo ainda mais ampliado em direção a uma rede de sistemas que interagem entre si. (TS.1, 2015, p. 53).

Tal proposição, que tem origem em Y. Engeström (LEMOS, PEREIRA-QUEIROL; ALMEIDA, 2013), estaria mitigando falhas ou completando lacunas presentes nas gerações anteriores à sua, ao lançar a proposta de ‘redes de sistemas de atividades’. E aqui faremos, como um recorte, a transcrição de um conjunto de pequenos excertos para tratar especificamente deste

⁹⁷ Nossa pesquisa, mantendo atenção estrita ao seu objeto, não se alça ao estudo da produção desse autor, mas a remissão a essa proposição acerca da Teoria da Atividade encontra-se, de fato, fortemente reiterada ao longo de dez das 21 teses do *corpus*, tanto por via de citações ao mencionado autor quanto por meio dos inúmeros pesquisadores (entre eles, orientadores das pesquisas) que ancoram teoricamente tais teses. É por conta desse protagonismo que dedicamos menção a ele, ainda que admitindo fazê-lo por via indireta.

dado: a presença de uma perspectiva de ‘atualização’ da Teoria da Atividade que aparece repetidas vezes nos dados do *corpus*, colada às principais evocações da Teoria Histórico-Cultural – justamente aquelas que sustentam, por assim dizer, a presença de Lev S. Vigotski como base teórica nos estudos. Os dados a seguir são microexcertos, de teses diferentes, pospostos sob o índice (142).

(142) i. Engeström (1987) identificou três gerações na **evolução da Teoria da Atividade**. [...] Na terceira geração da TA, o modelo **vem sendo ainda mais ampliado** em direção a uma rede de sistemas que interagem entre si. (TS.1, 2015, p. 53-54, destaques são nossos).

ii. [...] a partir dos estudos de Leontiev, Engeström **amplia as concepções da Teoria da Atividade**, mostrando que esta se organiza em múltiplas ações, cujas metas, a princípio, podem variar entre os participantes da atividade. (TS.7, 2010, p. 48, destaque nosso).

iii. [...] embasados na Teoria da Atividade (TA), iniciada por Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977) e ancorada em Vygotsky (1896-1934), e, atualmente, **expandida por** Yrjö Engeström (1948-), os resultados que obtivemos em nossa IC apontaram, naquele momento, que a socialização do aluno em um determinado espaço, nesse caso, o ambiente digital, contribuiu para a sua aprendizagem e letramento digital. (TS.8, 2016, p. 36, destaque nosso).

iv. A representação triangular proposta por Vygotsky **foi expandida** por Engeström com o objetivo de analisar o sistema de atividade de forma coletiva, mas também as ações dos indivíduos. Engeström (2009) **avança**, assim, a discussão, considerando os diferentes sistemas de atividade em interação múltipla [...] (TS.9, 2015, p. 20, destaques nossos)

v. Engeström (1999) **avançou na discussão** inicial sobre a Teoria da Atividade apresentada por Leontiev (1959/1981) e **propôs um construto teórico e metodológico a partir dela**. A terceira geração iniciou-se a partir dos estudos do próprio Engeström (TS.6, 2010, p. 25, destaques nossos).

Esse movimento de ‘atualização’ da teoria, que retoma Lev S. Vigotski, passa por A. N. Leontiev e avança para o desenho de novos postulados teóricos tem, a nosso ver, significativa circulação nas pesquisas que analisamos por conta de uma busca, premente no campo da Educação em Linguagem, por modelos analíticos de que a Teoria Histórico-Cultural efetivamente não dispõe, pelo menos não da forma ‘acabada’ que parece requerida pelos empreendimentos de pesquisas acadêmicas tais quais se historicam no Brasil.

Há que se admitir que estudos desenvolvidos com pesquisas de campo, nas diversas áreas científicas, esbarrarão fatalmente na ausência de modelos que caracterizem essa teoria; é comum, então, que se recorram a modelos que parecem desenvolvidos para atender justamente a essa ‘falta’, por vezes numa proposta de ‘expansão’ ou ‘atualização’ de teorias pré-existentes. No caso das atualizações da Teoria da Atividade, o segundo ponto que, a nosso ver, as caracteriza é o flagrante redirecionamento ideológico que acaba promovendo, especialmente

por meio do que podemos chamar de uma ‘asepsia das bases filosóficas marxistas’ – contribuirão para isso, obviamente, as remissões estritas às edições de obras vigotskianas que, de partida, já operaram essa asepsia.

Duarte (2002), procedendo a uma retomada das bases teórico-filosóficas que compõem a Teoria da Atividade, buscou analisar o potencial dessa teoria para pesquisas contemporâneas em educação, justamente aquelas desenvolvidas por Engeström e outros autores⁹⁸. Sua análise passa pelo intento de responder que relações há, afinal, entre a origem da abordagem nascida no interior do movimento de criação de uma psicologia científica/marxista e “[...] os desdobramentos dessa abordagem na realidade da sociedade capitalista contemporânea, em meio às teorias pós-modernas, neopragmatistas, multiculturalistas, construtivistas?” (DUARTE, 2002, p. 282). Chamando atenção para a importante contribuição de Leontiev na dinâmica de complexificação da análise dos processos de alienação pela *atividade* no âmbito da sociedade capitalista, Duarte (2002, p. 284) conclui que

[...] os autores contemporâneos cujos trabalhos tomam por referência a teoria da atividade não consideram, na maioria das vezes, essa importante parte da teoria de Leontyev, o que acaba por operar uma asepsia ideológica, descaracterizando-a de sua explícita e consistente filiação filosófica ao marxismo. E isso ocorre mesmo em pesquisas que se voltam para processos de conhecimento e de aprendizagem em atividades de trabalho. Quando, nesse tipo de pesquisa, ignora-se a questão da alienação da atividade de trabalho na sociedade capitalista, a teoria da atividade perde todo seu potencial crítico e se reduz a uma variante da assim chamada “pesquisa etnográfica”.

Ao que tudo indica, enquanto A. N. Leontiev tratava dos processos de formação da consciência com foco, de um lado, na *atividade* humanizadora e, de outro, no caráter alienante que a *atividade* coletiva assume na sociedade capitalista (DUARTE, 2002), pesquisadores contemporâneos tendem a operar com a Teoria da Atividade como se o caráter social das atividades humanas se reduzisse ao uso de instrumentos socialmente produzidos. Realizam-se nesse sentido pesquisas sobre produção e transmissão de conhecimento, tematizando “[...] desde as atividades próprias ao chamado mundo do trabalho até as atividades constitutivas da educação escolar. Voltam-se para esse tema estudos realizados por Engeström, Livingstone, Chaiklin e outros.” (DUARTE, 2002, p. 291). Não nos compete, evidentemente, a análise crítica da produção de pesquisadores que encabeçam tal abordagem, mas nosso entendimento é que

⁹⁸ Duarte (2002) reporta, nesse artigo, análise de ao menos cinco coletâneas (duas das quais organizadas por Engeström) que reúnem com produções de autores de várias partes do mundo sobre a Teoria da Atividade, acolhida hoje como teoria multidisciplinar nas ciências humanas.

essa tendência está reproduzida nos estudos que analisamos pelas razões que outrora hipotetizamos, e com os contornos que buscamos deslindar.

A decorrência imediata de esses estudos serem desenvolvidos sobre a base de uma Teoria da Atividade na qual se omitem as considerações de Leontiev acerca da alienação na sociedade de classes, e com propósitos de elaboração de modelos analíticos, tem sido a proposição de modelos que não só tendem a um apagamento da base materialista histórica como promovem um visível afastamento do ideário edificado pela TA e, na raiz, pela Teoria Histórico-Cultural. Referimo-nos a isso aqui, especificamente, porque nos parece inescapável um olhar para o dado de que, no interior dessas pesquisas em Linguística Aplicada que creditam à teoria vigotskiana seu alicerce teórico, a modelização e a assepsia ideológica abrem caminho para uma tendência ao etapismo, ao produtivismo e a uma compreensão sobre a divisão de trabalho que, alijada de problematizações acerca dos processos de alienação, parece mais servir a demandas produtivistas.

- (143) Nesta tese, a discussão dos componentes e princípios salientados pela TASHC foram importantes para a análise e compreensão dos dados produzidos. [...] Eles foram extremamente importantes para a compreensão das **regras que apoiam a divisão de trabalho, central para a análise dos diferentes papéis de professor, alunos e pesquisadora-formadora** no processo formativo na escola pesquisada e para sua transformação no decorrer do estudo. (TS.9, 2015, p. 21, destaque nosso).
- (144) Ao expandir o modelo triangular inicial proposto por Vygotsky, Engeström (1999, 2002), considerando a proposta de Leontiev, **introduz os elementos de comunidade, regras e divisão de trabalho “para representar os elementos sociais/coletivos em um sistema de atividade** e enfatiza a importância de analisar suas **interações**” (TAVARES, op. cit., p. 58). (TS.1, 2015, p. 64, destaques nossos).
- (145) A terceira geração da Teoria da Atividade, portanto, é a que nos permite observar que cada componente de uma atividade intercede com um ou vários outros sistemas formando uma **rede de sistemas**. [...] Na presente pesquisa, um desafio se apresenta: discutir a atividade que está interligada a outras, **formando um sistema em que participantes interagem, assumindo, na divisão de papéis, diferentes vozes**. (TS.6, 2010, p. 32-33, destaques nossos).

Ao passo que analisam as ‘interações’ entre os elementos de um ‘sistema de atividades’, e na consideração das ‘diferentes vozes’ e das conseqüentes ‘contradições’ então geradas, emerge entre essas pesquisas uma tendência de focalizar ações produtivas e meios produtivos para a otimização das atividades educativas. Na dificuldade de elaborar descrição analítica dessa tendência sem proceder a uma exegese extenuante, devido ao volume e à diversidade de dados manejados, buscamos ilustrar com os seguintes excertos:

- (146) As contradições quaternárias ocorrem entre a atividade central e as atividades circunvizinhas que com ela formam uma rede de sistemas. Segundo Engeström (1987), as atividades circunvizinhas incluem (a) as atividades-objeto, (b) as atividades produtoras de instrumentos, (c) as atividades produtoras de sujeitos e (d) as atividades produtoras de regras. (TS.1, 2015, p. 73).
- (147) [...] colaborar envolve tensões e contradições que geram conflitos fundamentais para a reflexão e sobre os problemas em foco, o que propicia a expansão da atividade. [...] a colaboração e a criticidade implicam também um modo de agir específico [...] Trata-se de um modo de agir em que o sujeito trabalha com o outro para expandir o objeto que compartilham, incluindo **a reciprocidade e o fortalecimento mútuo de competências para melhorar a ação coletiva da comunidade**. (TS.10, 2015, p. 76, destaque nosso).

A menção ao conjunto de regras que viabilizam o êxito da divisão de trabalho – que aparece também como ‘divisão de papéis’ – tem destaque nos estudos em questão, como exemplificam os excertos (143) e (144), e está atrelada ao conceito de ‘redes de sistemas de atividades’, preconizado pela Terceira Geração da Teoria da Atividade, conforme ilustra a passagem em TS.1, que abre uma seção intitulada “Princípios básicos da Teoria da Atividade” em capítulo teórico dedicado à TA:

- (148) A partir do histórico apresentado, evidenciou-se que o sistema de atividade coletiva é concebido como unidade mínima de análise da Teoria da Atividade, sendo possível também a análise de redes de sistemas de atividade que interagem entre si. (TS.1, 2015, p. 69).

A disposição das atividades em ‘sistemas de redes’, além de decorrente, boa parte das vezes, de uma reapropriação do conceito de *atividade*, parece-nos gerar uma perspectiva muito mais afeta às dinâmicas produtivistas, de elevação da eficiência da atuação do indivíduo – seja ele o professor ou o aluno – do que a problematizações dessas mesmas dinâmicas sob uma ótica materialista histórico-dialética. Tomamos, por exemplo, a recém mencionada tese TS.1, cujo delineamento de objeto situa no contexto dos sistemas de redes de atividades (149) “[...] **o aprendizado** da professora ao inserir a tecnologia no ensino presencial de Língua Portuguesa” como o “sistema de atividade central” (TS.1, 2015, p. 8). Em nossa compreensão, o aprendizado não pode ser um ‘sistema de atividade’, pois a aprendizagem é resultado de *atividade*; além disso, a inserção da tecnologia, nesse caso, por meio da concatenação de sistemas parece bastante centrada em servir à otimização do trabalho docente, menos com propósitos de emancipação humana do que com cumprimento de demandas:

- (150) Com relação aos dois sistemas de atividade envolvidos na presente pesquisa, pode-se estabelecer uma rede de sistemas de atividade, em que o sistema de atividade de **planejar, implementar e avaliar projetos de natureza interdisciplinar com o uso de recursos tecnológicos** pode ser visto como um dos instrumentos que medeiam o sistema de atividade de **aprender a usar**

recursos tecnológicos no ensino presencial, já que a professora não aprende a usar recursos computacionais para elaborar os projetos, mas sim, “aprende fazendo” através, entre outras coisas, da elaboração dos projetos. (TS.1, 2015, p. 68, destaques nossos).

A problematização que nos parece razoável propor é sobre o quanto a análise dessa série de ações docentes apontadas em (150), planejar, implementar, avaliar, está efetivamente alinhada à perspectiva histórico-cultural da Teoria da Atividade, ou o quanto a ótica que situa a atuação da professora no âmbito de uma rede de sistemas está operando mais proximamente a uma lógica da eficiência das ações laborais e, a despeito dos processos alienantes ali envolvidos, mantém foco menos sobre os objetivos de humanização e mais sobre uma perspectiva circular e produtiva do ‘aprender a aprender’ – a professora aprende fazendo, e fazendo ela aprende. O exemplo aqui evocado, de TS.1, refere-se a um estudo com recorte na formação de professores, e acaba por nos remeter à seguinte crítica de Duarte (2010, p. 7):

[...] boa parte das pesquisas realizadas nas duas últimas décadas sobre o trabalho e a vida dos professores, em vez de analisar criticamente o impacto negativo das pedagogias do aprender a aprender na formação e no trabalho desse profissional, acaba por naturalizar a alienação [...].

Cabe retomar, aqui, aquelas que aventamos serem razões possíveis para esse teor que encontramos em boa parte dos estudos aqui analisados: além de conciliações teóricas que promovem, por natureza ideológica, apagamentos e recortes na teoria vigotskiana, há nos estudos a busca por modelizações. A introdução de perspectivas, a nosso ver, diametralmente diversas ao ideário vigotskiano com intuitos, presumimos, da ordem prática da obtenção de modelos analíticos faz-se um tanto marcante, por exemplo, em TS.2, um estudo que, apesar de não aderir ao quadro da Teoria da Atividade e seus desdobramentos, tende a um movimento de atualização de teorias para propor esperadas adequações a questões contemporâneas, como o uso das tecnologias.

Como já descrevemos anteriormente, trata-se de estudo com objeto atrelado ao uso de fóruns em ambientes virtuais de aprendizagem, que, então, ao recorrer à perspectiva teórica da “Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador”, incorpora a descrição de um conjunto de fases, ou etapas, que constituiriam o processo de ‘construção do conhecimento’ – a que já nos referimos anteriormente. Transcrevamos um excerto do mencionado estudo, no qual notamos, uma vez mais, o movimento de ‘atualização’ como alternativas ao ideário vigotskiano:

(151) Um aspecto novo da OCL [Aprendizagem Colaborativa *Online*] em relação à perspectiva socioconstrutivista vigotskiana, segundo Harasim (2012, p. 13), é a localização sistemática do processo de construção de conhecimentos *online*. Ao

lidar com esse processo, a autora chama a atenção para as *fases* que o constituem e que podem nele ser apreendidas [...] (TS.2, 2015, p. 43, grifo do documento).

O excerto é icônico do que vimos afirmando, uma vez que indicia, simultaneamente à proposta de atualização, uma grave inadequação na evocação à teoria vigotskiana ao nomeá-la ‘socioconstrutivista’ – uma atualização, portanto, que deturpa pelo apagamento e/ou suplantação de bases constitutivas da teoria. Encontramos, nesse caso, proposições que, por meio da exposição das chamadas ‘fases intelectuais’, e na transposição para o contexto da ‘aprendizagem em fórum *on-line*’, assumem um cunho marcadamente procedimental:

(152) [...] estou compreendendo o *processo colaborativo de construção de conhecimentos*, nesta tese, como um processo que não só se desenvolve em sua relação com as três fases elencadas [...] como também é dependente de três tipos de ações realizadas pelos sujeitos nele envolvidos: *participar, interagir e mediar*. Estou nomeando essas ações, neste estudo, por *ações colaborativas* de construção de conhecimentos. (TS.2, 2015, p. 46, grifos do documento).

Eis, assim, o movimento que parece ser o da modelização em busca de aumento de *performance*. Na apresentação, por exemplo, de uma seção em que serão abordados ‘Gestão e uso do fórum *online* em AVA e colaboração’, encontra-se a afirmação de que a tônica das dinâmicas de uso do fórum *on-line* então apresentadas está na (153) “[...] identificação de estratégias de gestão e de participação que possam favorecer a interação e a colaboração em fórum de discussão [...]” (TS.2, 2015, p. 52). O foco estabelece-se, portanto, menos no *desenvolvimento humano* em si e mais no bom desempenho ou na alta *performance*; há, enfim, uma perspectiva etapista que leva à reunião de uma série de dicas procedimentais propostas por diversos autores do campo da tecnologia e acrescidas de outras mais. Nossa inquietação, neste ponto, está no questionamento: pesquisas essencialmente centradas na descrição de ‘como’ realizar determinadas ações, e não na problematização ou no estabelecimento das razões para que dadas atividades se realizem têm respaldo efetivo na Teoria Histórico-Cultural? Ou seriam os pactos com teorias outras a propulsão para tal abordagem?

Fica, ainda, nossa problematização quanto à vertente da ‘pesquisa colaborativa’ que, ao mesmo tempo em que se ampara sobre conceitos histórico-culturais, em favor da humanização, fomenta estudos cujas análises passam ao largo das questões socioeconômicas com vistas à superação do *status quo*, à emancipação. Em teses como TS.12, por exemplo, vimos um coerente embasamento teórico acerca dos conceitos de ‘contradição’ e de ‘práxis’, em alinhamento às bases do materialismo histórico-dialético, e nos inquieta a dúvida sobre a viabilidade deste tipo de integração.

- (154) [...] nesta tese, na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, contradição não é sinônimo do significado dicionarizado ou, conforme Engeström e Sannino (2011), semelhante a paradoxo, tensão, inconsistência, conflito, discordância e dilema. Contradições, nessa vertente, são unidades de contrários, inseridas no desenvolvimento real de um processo da atividade humana. [...] (TS.12, 2017, p. 21-22).
- (155) Neste estudo, contradição é um dos principais conceitos do materialismo histórico-dialético, caracterizada como fenômeno inerente ao constante movimento das relações humanas, que marca a tensão existente nas relações sócio-histórico-culturais (ENGESTRÖM; SANINO, 2011). Em toda relação social, a contradição é inerente, pois funciona como motor para o mover da própria realidade. (TS.12, 2017, p. 24-25).
- (156) [...] as contradições são o potencial de transformação, uma vez que movem os componentes do sistema de atividade. Assim, fazem com que conflitos venham à tona e, se reconhecidos pelos envolvidos, **podem abrir possibilidades de resolução por meio de negociação das diferentes compreensões (sentidos)** dos sujeitos implicados e que possibilitam a produção de novos significados (ARANHA, 2009). (TS.12, 2017, p. 39, destaque nosso).

Afinal, enquanto Lev S. Vigotski preconiza que os significados mudam ao passo que há apropriação cultural, a perspectiva da colaboração, com base nos estudos analisados – de que são ilustrativos os excertos de TS.12 imediatamente anteriores –, trata da negociação de sentidos, por meio do compartilhamento e da colaboração – em grupos de estudo ou em ações de monitoria, por exemplo. Daí a ideia de que a negociação de sentidos, no âmbito de um ‘sistema de atividade’, promove resolução de conflitos e otimização das ações no âmbito das relações entre indivíduos. Assim, entendendo que a Teoria Histórico-Cultural aponta para a humanização facultada pelo acesso aos produtos culturais, o que demanda conformação social e econômica voltada a esse fim, custa-nos conceber que, sob essa mesma teoria, as soluções no âmbito educacional estejam na colaboração, na busca coletiva promovida por pequenos grupos cuja interação resulta em otimização de resultados.

3.4 TESES DO GRUPO DE PESQUISA *CULTURA ESCRITA E ESCOLARIZAÇÃO*: MENÇÃO À ENDOGENIA ORIGINÁRIA DO OBJETO DA PRESENTE TESE

O *corpus* desta pesquisa, como esclarecemos, foi formado por uma coleta feita no Banco de Teses da Capes, seguida da aplicação de um conjunto de filtros, de acordo com os recortes de nosso objeto de estudo. Localizamos ao todo 26 teses para compor o *corpus*, entre as quais estão cinco teses produzidas no âmbito do Grupo de Pesquisa do qual ambas – doutoranda e orientadora desta tese – fazemos parte: o Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização. Esta breve seção está, pois, dedicada a tratar de algumas reflexões geradas ao longo do percurso histórico desse Grupo de Pesquisa, reflexões que marcaram estudos nele

produzidos nos últimos anos e que incluem essas cinco mencionadas teses no *corpus* geral desta pesquisa. Assim, não evocamos aqui nenhum *foco de saliência*, porque este fecho implica ‘retornar à endogenia’ para nela perscrutar os *focos de saliência* discutidos até aqui em pesquisas de outrem, sem a pretensão de exaustão *vis-à-vis* de tais *focos* nessa endogenia e, sim, com o desiderato de autocompreensão e compartilhamento de inquietudes.

Ao longo do exercício descritivo-analítico que dedicamos às 21 teses anteriormente referenciadas, no que concerne a problematizações geradas no cotejo entre fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e suas evocações diversas presentes no *corpus*, talvez um dos *focos de saliência* mais contundentes de nossa análise sejam os denominados ‘pactos teóricos’ que marcam a presença de Lev S. Vigotski no aporte teórico daqueles estudos. A descrição analítica dos *objetos de estudo*, do *corpo conceitual* evocado e também das *fontes bibliográficas* esteve, afinal, assinalada pela atenção à presença de articulações teórico-epistemológicas que muitas vezes parecem incidir sobre a maneira como é evocado o quadro teórico vigotskiano. Essa atenção se dá na medida de nossas inquietações quanto a tais articulações, inquietações que marcam também a historicidade de nosso Grupo de Pesquisas e que estão especialmente ligadas às escolhas que fizemos por determinados ‘pactos teóricos’ ao longo de nossa trajetória grupal de pesquisa.

A importância de trazermos aqui este breve registro analítico está no dado de que a existência dessas inquietudes consta da base da elaboração desta tese – ela é fruto, afinal, desse percurso que envolve, seguramente, tanto ganhos substantivos quanto desconfortos, o que é inerente à historicidade dos processos de pesquisa como tais. E estamos seguras de que é exatamente dessa ambivalência que resultam os avanços que entendemos ter auferido nos modos de pensar e fazer pesquisa no campo em que nos inscrevemos. Os ‘pactos teóricos’ realizados ao longo do percurso desse nosso Grupo derivaram justamente de inseguranças em relação a modelizações analíticas, questão pungente de que tratamos com vagar no decurso deste longo capítulo abordando pesquisas de outrem.

Esta seção se justifica, então, pela necessidade de registrarmos esse percurso e, adicionalmente, situarmos o ponto a partir do qual analisamos, hoje, um conjunto de teses em Linguística Aplicada produzidas por outros profissionais, de outros Grupos de Pesquisa e de outras instituições, que tomaram o quadro vigotskiano como referência, ou como base teórica. Importa, afinal, tornar claro que a posição a partir da qual descrevemos, analisamos e problematizamos elaborações de outrem não compõe, absolutamente, um olhar de todo extrínseco; consiste, na verdade, de um estudo que comporta exercício autocrítico, ou de autocompreensão. Essa posição endógena pode, aqui, ser abordada em razão da presença dessas

nossas cinco teses. No percurso desse Grupo de Pesquisa vivemos outras tantas teses e dissertações, quer também caracterizadas por ‘pactos’ que hoje tematizamos aqui, quer anteriores ou posteriores a tais ‘pactos’. Logo, o recorte endógeno – cinco teses – ora feito obedece tão somente ao conjunto de critérios que compuseram nosso objeto de estudo por ora. Fosse outro o recorte, haveria um número substantivamente maior de nossos estudos para autoescrutínio.

Sejamos, porém, mais claras no tangente à endogenia: o aporte teórico vigotskiano não traz consigo explicitações pontuais acerca de percursos metodológicos de pesquisa (VERESOV, 1999), tanto quanto não o faz a filosofia bakhtiniana (FARACO, 2007), fundamentos teóricos capitais para o Grupo de Pesquisa em menção, os quais se mantêm até hoje como importantes aportes das pesquisas ainda em desenvolvimento nesse Grupo, dada nossa compreensão de que, em que pesem indevidas apropriações pós-modernas do quadro bakhtiniano (AMORIM, 2009), ambas as linhas teóricas compartilham especificidades epistemológicas no que concerne a concepções de *língua* e de *sujeito/indivíduo* (BRANDIST, 2012; GERALDI, 2010).

Essa ausência de explicitação metodológica gerou, em nosso Grupo, uma inquietadora busca por encontrar formas de lidar com a metodologia de pesquisa sob uma filiação histórico-cultural – o que vimos sinalizando ter havido também com outros Grupos de Pesquisa implicados no *corpus* desta tese. Essa busca, no caso de nosso Grupo, esteve sempre sob a premência, em bancas e congressos, de que aderíssemos às ‘análises do discurso’ como alternativa metodológica, do que sempre procuramos nos evadir por entendermos tais ‘análises’ focadas muito mais na linguagem em si mesma e no desvelamento de relações de poder nelas inscritas do que efetivamente ocupadas com o *desenvolvimento humano*, argumento de que nos valemos fartamente ao longo desta tese.

Sob a égide dessas inquietudes, os Estudos do Letramento passaram a compor o percurso do Grupo, em razão da não compreensão, à época, da orientadora desta tese e Coordenadora do Grupo acerca da estreita proximidade desses Estudos com os fundamentos pós-modernos das ‘análises do discurso’, ciência que efetivamente se impôs a partir de 2015/2016 em razão da interlocução com colegas agudamente críticos das abordagens pós-modernas⁹⁹. Assim, considerada essa historicidade, os Estudos do Letramento não só compõem referenciais das cinco teses aqui em menção, mas também de toda a produção de nosso Grupo de Pesquisa e

⁹⁹ A exemplo, sobretudo, de Luiz Percival Leme Britto e, também, de Newton Duarte.

especialmente da mencionada orientadora desta tese e Coordenadora desse Grupo, desde o ano de 2008, passando, então, a ser objeto de problematizações somente a partir de 2015/2016.

Posta essa historicidade, antes de prosseguir, passemos à apresentação de um quadro sinóptico em que constam listadas, por codificação, as cinco mencionadas teses, com seus respectivos títulos e, abaixo deles, excertos, extraídos dos resumos das teses, que compreendem apresentação resumida de seus aportes teóricos.

Quadro 7 – Teses do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização

SIGLA	TÍTULO E PRINCIPAIS PACTOS TEÓRICOS
TS.22	Entre ecos e travessias: um olhar para o ato de ler no processo de Educação em Linguagem na esfera escolar
	“O aporte teórico delineado para tratamento do tema ancora-se em teorizações de Vigotski (2007 [1978]), no campo da psicologia da linguagem, que focalizam a relação entre <i>intrassubjetividade</i> e <i>intersubjetividade</i> ; postulados bakhtinianos (2010 [1920/24]), na área da filosofia da linguagem, acerca do <i>ato responsável</i> ; e de estudos do <i>letramento</i> , na antropologia da linguagem, com base sobretudo no pensamento de Street (1984; 1988; 2003), Barton (1994), Hamilton (2000) e Heath (2001 [1982]).” (TS.22, 2016)
TS.23	O ato de escrever em encontros na escola
	“O aporte teórico é de base <i>histórico-cultural</i> e vale-se de vertentes teóricas distintas, numa tentativa de promover um simpósio conceitual – estudos do Círculo de Bakhtin, situados no campo da filosofia da linguagem, e, complementarmente, estudos vigotskianos, situados no campo da psicologia da linguagem, além de serem evocadas questões outras relacionadas aos estudos <i>histórico-críticos</i> , na conformação que ganham em âmbito nacional.” (TS.23, 2016).
TS.24	Aula de português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra: um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar
	“O aporte teórico é o <i>simpósio conceitual</i> proposto em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2015), que se delinea a partir do ideário vigotskiano – no campo da psicologia da linguagem –, do Círculo de Bakhtin – no campo da filosofia da linguagem – e dos estudos do <i>letramento</i> – no campo da antropologia da linguagem.” (TS. 24, 2015).
TS.25	O (ex)orbitar do ato de ler: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural
	“Com ancoragem teórica de base histórico-cultural, a tese articula estudos do <i>letramento</i> , ideário bakhtiniano e ideário vigotskiano, considerando concepções de <i>sujeito</i> e de <i>língua/linguagem</i> postas em diálogo nessas três vertentes teóricas. Sob essas bases, concebe-se <i>leitura</i> como o <i>ato de ler</i> textos nos diferentes <i>gêneros do discurso</i> (BAKHTIN, 2010 [1920-24]; 2011 [1952-53]).” (TS.25, 2016).
TS. 26	O calar e o ressoar da/na palavra outra da/na outra palavra
	“Teorizações do ideário vigotskiano, do Círculo de Bakhtin e dos estudos do <i>letramento</i> constituem o aporte conceitual deste estudo de natureza qualitativa, que envolve nove <i>interactantes</i> [...]” (TS.26, 2018).

Fonte: elaboração própria (2020).

Com esse quadro sucinto, queremos reiterar a já mencionada integração teórica que compõe a história do Grupo de Pesquisa em questão, fazendo-o, agora, com maior explicitude: trata-se de uma proposição teórico-metodológica que marcou estudos desenvolvidos ao longo de quase uma década pelos pesquisadores do Grupo, tanto em nível de mestrado quanto de

doutorado¹⁰⁰, e que constitui o chamado ‘simpósio conceitual’, apresentado em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013). Tal simpósio nasce da necessidade de se gerarem, no âmbito dos estudos de Educação em Linguagem, “[...] proposições que ofereçam aporte para atividades de pesquisa que tenham a cultura escrita como mote, especialmente no que respeita ao imbricamento entre cultura escrita e processos de escolarização” e do desejo de fazê-lo “[...] a partir do zelo em evitar interpenetrações conceituais indevidas, tanto quanto a partir do zelo de evitar modelizações universalizantes [...]” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013, p. 49).

Esse simpósio agregou sob o ideário histórico-cultural que alicerça concepções de ‘sujeito historicizado’ e de ‘língua como objeto social’ as três mencionadas vertentes: a teoria vigotskiana, no âmbito da Psicologia da Linguagem; as proposições do Círculo de Bakhtin, no campo da Filosofia da Linguagem; e os estudos do *letramento*, na Antropologia da Linguagem. Dessa integração, temos um percurso marcado pelo veio dos Estudos Culturais e metodologicamente pela etnografia e pelo interpretativismo – dimensão hoje transcendida nos estudos de nosso Grupo –, o que se presentifica nas cinco pesquisas elencadas, tanto quanto em outras dentre nossas pesquisas e também na produção individual de uma década da orientadora desta tese.

A presença do ideário bakhtiniano deve-se à abordagem acerca do *sujeito*, da constituição subjetiva inconclusa e irrepitível, e desdobramentos do conceito de *alteridade* (BAKHTIN, 2010; 2013); os estudos do *letramento*, por sua vez, foram caros às pesquisas que empreendemos devido ao foco que entendíamos haver no desenvolvimento cultural por meio da escrita, modalidade de enfoque-mor no Grupo que constituímos, dada sua relevância na Educação em Linguagem. A emersão do registrado desconforto, no entanto, quanto à integração de tais perspectivas – em especial pelo viés do culturalismo, presente nos Estudos do Letramento – com a Teoria Histórico-Cultural dá-se a partir da conclusão de TS.22 e TS.23 – ambas produzidas no mesmo ano –, por ocasião de intervenções sobretudo das bancas de defesa¹⁰¹, como mencionamos anteriormente. Passaram a nos inquietar, enfim, incertezas quanto à fecundidade, e mesmo quanto à viabilidade no que respeita a coerência epistemológica, de uma aproximação entre a teoria fundada no materialismo histórico-dialético e o olhar etnográfico com pendor culturalista, já que nossas discussões em Educação tocam, invariavelmente, a questão da apropriação de conhecimento, na tensão entre o ‘local’ e o

¹⁰⁰ Inclui-se, nesse conjunto, a dissertação de mestrado da pesquisadora que aqui escreve.

¹⁰¹ A participação de Luiz Percival Leme Britto nas bancas em menção foi definitiva para o movimento de mudança de que tratamos aqui.

‘universal’, entre *transmissão* de conhecimentos e compartilhamento de práticas cotidianas. Essa incompatibilidade emergiu, então, em definitivo; e daí surgiu nossa ocupação em tentar compreender [im]possibilidades filosófico-epistemológicas da/na conjugação do quadro vigotskiano com outros quadros teóricos.

Adicionalmente, a adesão ao quadro teórico bakhtiniano, importante até hoje para nosso Grupo de Pesquisa por seu escopo conceitual que concebe a *fala/linguagem* como campo das *relações de convivência humanas*, sempre nos impôs o desafio de uma assunção dissociada da abordagem pós-moderna (AMORIM, 2009). Afinal, apesar da fundamentação dialética e materialista, notadamente em Volóshinov (2009), apropriações muito recorrentes desse quadro teórico no campo da Linguística Aplicada estão mais comumente vinculadas ao viés discursivo – do qual sempre nos afastamos –, às propostas de educação que exacerbam os ‘gêneros do discurso’ (FARACO, 2009) e, ainda, às leituras que identificam no conceito de ‘dialogismo’ ideias relativas a ‘diálogo face a face’ – flagrante e frequente arreesamento conceitual.

Importa, no entanto, a menção de que o desconforto que provamos ao longo desse percurso foi especialmente com os Estudos do Letramento, pela incontestante filiação relativista cultural que há neles, dado que em nenhum momento nosso Grupo tomou o quadro bakhtiniano pelo relativismo das ‘análises do discurso’; logo, entendemos ter lidado com este último quadro filosófico na assepsia dos pactos insólitos¹⁰². O mesmo, contudo, não podemos sustentar em se tratando dos Estudos do Letramento, dada sua gênese exatamente nesse relativismo cultural.

A ciência de que os Estudos do Letramento, em sua inscrição nos Estudos Culturais, compunham um território de tal relativismo cultural, contraposto, portanto, à perspectiva emancipadora vigotskiana, gestou-se apenas há alguns anos quando o quadro teórico do autor bielorrusso passou a ganhar mais espaço em nossos estudos. Essa gestação demandou ainda um tempo para consolidar-se no Grupo de Pesquisa aqui em questão, daí por que apenas recentemente os Estudos do Letramento deixaram de ancorar as atividades desse Grupo, e pesquisadores nele formados, alguns dos quais autores das cinco teses aqui em foco, hoje compõem Grupos de Pesquisa vigotskianos, tendo se afastado dos Estudos Culturais, em que pese eles constarem no aporte teórico de suas teses e/ou em produções compartilhadas com a Coordenadora do presente Grupo, orientadora dessas mesmas cinco teses. Trata-se, pois, de um fecundo percurso para todos nós, percurso ainda em final de gestação.

¹⁰² Estamos cientes de reservas derivadas da inscrição fenomenológica do quadro bakhtiniano, mas alinhamo-nos a Faraco (2010) na compreensão de que M. Bakhtin, mais que aderir a filiações definidas, cria uma escola de pensamento. Fica o risco.

A despeito, porém, desse movimento, que reiteramos fecundo exatamente pelo tanto de inquietações, discussões, leituras e reflexões que ele demandou para os envolvidos, as cinco teses aqui em menção representam, para o nosso Grupo de Pesquisa, estudos absolutamente fundamentais na compreensão da realidade, dos desafios e das possibilidades da Educação em Linguagem no espaço sociocultural e geográfico em que nos inserimos. Os ‘pactos’, então, nelas constantes, só podem hoje ser vistos sob uma nova perspectiva no que respeita aos Estudos do Letramento exatamente porque esse movimento historiou-se entre nós, protagonizado em sua base exatamente pelos autores dessas teses, entre outros membros deste Grupo. A esse conjunto de pesquisadores, com especial participação dos autores dessas cinco teses, devemos a realização da presente pesquisa e a ciência que hoje entendemos ter acerca das [im]propriedades de fazer-se ou não ‘pactos teóricos’ de um tipo ou de outro. Esse foi efetivamente um movimento de aprendizado grupal, de crescimento coletivo e de compartilhamento de inquietudes e avanços. Somos, pois, gratas a essas cinco teses e às outras tantas – aí incluídos Dissertações de Mestrado e Trabalhos de Conclusão de Curso, além de artigos e afins –, de cuja realização, neste Grupo, dependeu nosso *desenvolvimento* atual.

Assim, o conteúdo analítico que, neste capítulo, antecede a presente seção, tem a historicidade desta presente seção como seu embrião. Estamos, pois, ‘nos ombros de nossa própria história’ como Grupo de Pesquisa, e analisá-la, ainda que assim brevemente, é desafio excepcional, reconhecidamente destituído de qualquer tentativa de ‘neutralidade analítica’, daí por que o espaço destacado do restante das seções e a mencionada brevidade do texto. Trata-se, seguramente, mais de um registro de que ‘também já fizemos pactos teóricos controversos’ do que propriamente de uma análise científica do conteúdo das teses aqui em menção, análise da qual assumidamente fugimos pelo tanto de ‘nós’ que há ‘nelas’.

Considerando esse aspecto, então, reiteramos que, sem termos percorrido os caminhos aqui mencionados e sem termos realizado as pesquisas aqui referenciadas, não teria sido possível delinear o objeto de estudo agora em consolidação. Assim, importa que reconheçamos nossa historicidade, nessa endogenia, como tributária do conteúdo desta tese, para o que os cinco estudos em menção são importantes pilares no avanço de nossos modos de pensar o aporte teórico vigotskiano. A realização de todos eles é condição cardeal para a realização desta tese ora em defesa.

A proposta do simpósio conceitual, registre-se, era de um reconhecido “[...] *encontro* [com base em Ponzio (2020)] entre perspectivas conceituais distintas [...], mas que viabilizam tal *encontro* em nome de compartilhamentos – e não isomorfias – no que tange a concepções sobre *subjetividade e linguagem*” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013, p.

49). Sem que houvesse, portanto, declarada ou esperada isomorfia entre as correntes teóricas reunidas, estivemos articulando tais perspectivas na criação de um percurso de estudos que buscavam lidar com problemas socialmente relevantes, no âmbito da Educação em Linguagem, sob a base histórico-cultural.

A preocupação constante para com a perspectiva histórico-cultural, bem como o citado “zelo” pelas possíveis interpenetrações indevidas, promoveu, ao longo do tempo, um interesse do Grupo – sobretudo posteriormente às mencionadas interlocuções de 2015/2016 – pela verticalização dos estudos da obra vigotskiana, especialmente com o acesso, em 2014, aos cinco tomos da coleção *Obras Escogidas*, por ocasião da elaboração de uma das pesquisas do Grupo, Lesnhak (2014)¹⁰³ – neste caso, um contato ainda embrionário. Tais estudos foram, então, paulatinamente tomando corpo, na medida em que as leituras e discussões grupais foram se aprofundando e reverberando nas pesquisas. A inarredável adesão, estabelecida na origem, à perspectiva histórico-cultural amplia-se sobre o alicerce do fito no *desenvolvimento humano* pelo fundamento da emancipação, o que se dá a cada incursão no contexto das instituições públicas de ensino – locus mais frequente das pesquisas do Grupo –, e no trato com situações de vulnerabilidade social nos meios escolares. Nesse percurso, ajustes foram sendo feitos com relação às integrações teóricas mais recorrentes em nossos estudos, especialmente, reiteramos, a partir da conclusão de TS.26, em 2018. A principal mudança nesse percurso foi a dissociação com os Estudos do Letramento, a verticalização no quadro vigotskiano e o zelo – ainda que sempre inquietador – por um tratamento do quadro bakhtiniano na assepsia das ‘análises do discurso’ e afins.

Com essa breve retomada, então, queremos trazer à luz o quanto as cinco teses elencadas compõem marcos importantes de um percurso sem o qual esta tese não teria existido, já que é do movimento de busca por uma compreensão mais aprofundada sobre a Teoria Histórico-Cultural – busca que ainda se encontra em curso, dada a complexidade da obra de Lev S. Vigotski – que surgiram os questionamentos acerca da remanescência desse quadro teórico em nosso campo atualmente. Nossos deslocamentos, afinal, em meio às escolhas teóricas no âmbito do Grupo de Pesquisa levaram-nos a uma percepção de que a abordagem vigotskiana, com seus traços de *modernidade*, coloca-se cada vez mais distante das tendências contemporâneas, tão afetas à ‘condição pós-moderna’ (LYOTARD, 2009 [1979]). Instigam-nos, justamente por isso,

¹⁰³ Trata-se de tese publicada no período que compreende o escopo desta pesquisa e que, portanto, aparece entre as ocorrências em uma das etapas de coleta ao Banco de Teses da Capes, mas por ter objeto e campo de estudo que extrapolam o recorte do nosso *corpus* de pesquisa, foi secundarizada durante o processo de filtragem.

dados que apontam para um volume relevante de pesquisas acadêmicas que remetem à base histórico-cultural (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

Empreender, portanto, uma pesquisa para buscar compreender a natureza de tal remanescência, ou evanescência, propiciou conhecermos articulações conceitual-teóricas realizadas por outros pesquisadores e, assim, refletirmos sobre nosso próprio percurso como pesquisadoras, como membros de um Grupo de Pesquisa que empreendeu um movimento dinâmico-causal de mudança no que diz respeito às escolhas teórico-epistemológicas dos últimos anos. Com os resultados obtidos até aqui, bem como a partir de um olhar também endógeno que marca o processo analítico em toda esta pesquisa, podemos empreender o exercício exegético que responderá à questão geral deste estudo e que, dado o caráter de fecho que contém, está situado, a seguir, em nossa seção conclusiva.

Uma última questão nos parece relevante nesta breve seção: o *corpus* aqui analisado tem o íterim de uma década. Possivelmente, assim como nós, alguns ou, quiçá, vários, dentre os autores das teses analisadas ao longo deste capítulo, no âmbito dos Grupos de Pesquisa a que se filiam, tenham também revisto o curso de suas abordagens teóricas, tenham também colocado sob escrutínio os ‘pactos’ que empreenderam nesses estudos, redirecionando mais efetivamente ou menos efetivamente suas trajetórias. Eis a historicidade que se impõe sempre. Se, no entanto, esses rumos foram ou estão sendo revistos – ou mantêm-se reiterados – é desdobramento que foge ao escopo do presente estudo e, nele, fazemos constar tão somente como condição de alteridade.

CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS FINAIS: ENFOQUE EXPLICATIVO PARA AS QUESTÕES CAPITAIS DE PESQUISA

Evadindo-nos do delineamento sob o qual se conformam, costumeiramente, as Considerações Finais de um gênero como este, arriscamo-nos a tornar este fecho o ‘locus da tese em defesa’, exatamente porque converte-se no locus da resposta à dimensão explicativa – portanto, a principal – da questão geral que norteou a realização do presente estudo. Assim, eximimo-nos, propositadamente das revisões finais e da proposta de expansão que a Academia recomenda para esta seção. Fica o risco da escolha, e ele deriva de um critério nodal: entendemos, tal qual já mencionado, que esta amarração final não poderia diluir-se como seção secundária do capítulo anterior, porque o conteúdo desse capítulo anterior é o que gesta a argumentação que segue aqui, argumentação esta que, por sua condição de ‘tese em defesa’, ganha um teor assumidamente ensaístico.

Essa proposta se forma porque reputamos haver aqui, neste espaço reservado às observações conclusivas, foco para onde converge a atenção que desejamos atrair ao eixo culminante do presente estudo: o mencionado movimento analítico-explicativo. E ao nomearmos eixo ‘culminante’ não estamos, absolutamente, atrelando a tal movimento um tom finalístico ou conclusivo, mas tão somente referindo-nos ao passo que atinge o solo da pergunta para a qual convergem os demais passos da pesquisa, portanto o ponto de arremate do percurso.

Para além de um espaço voltado a considerações conclusivas, esta etapa será, portanto, dedicada à emergência e ao compartilhamento de reflexões gestadas ao longo da pesquisa, inferências e ponderações que foram acudindo às inquietações iniciais e, invariavelmente, agregando novos questionamentos. Um exercício que se quer atento a nossas perspectivas de base, com o percurso acadêmico que nos historia e, além disso, com leitores deste estudo. Há, certamente, uma resposta a que pudemos chegar feita a análise dos dados, mas a acompanha uma série de dúvidas que foram aqui gestadas, ou ampliadas, e é na expectativa de que elas possam encontrar dúvidas de outrem, reverberar em outras inquietações prementes no campo, que dedicaremos este espaço.

No delineamento do objeto desta tese, registramos que a pesquisa estaria dividida em três movimentos: o primeiro deles dedicado à incursão aos fundamentos teórico-metodológicos do quadro vigotskiano, que correspondeu ao capítulo teórico da tese. O segundo movimento, analítico-descritivo, subdividido em três vértices – *objetos de estudo*, *corpo conceitual* e *fontes bibliográficas* –, esteve reservado ao tratamento dos dados documentais, tratamento que

extrapolou o caráter descritivo, perpetrando concomitante análise explicativa ao longo de todo o capítulo. Em realidade, essa concomitância veio atender a um dos desdobramentos do terceiro enfoque, o analítico-explicativo, que se compunha de duas questões-suporte, a primeira delas: ‘Que relações é possível estabelecer entre o conteúdo do enfoque analítico-descritivo e o conteúdo do enfoque teórico-metodológico deste estudo?’. A segunda questão-suporte, no entanto, é a que verticaliza o plano explicativo: ‘É possível estabelecer relação de ordem causal/consecutiva entre a resposta dada à questão-suporte imediatamente anterior e a eventual remanescência de L. S. Vigotski? Em o sendo, como essa relação se delinea?’ E é a partir dela que seguimos à questão geral, sobre a presença do autor manter-se como base relevante no campo e as razões dessa manutenção.

Ao longo do percurso analítico, cotejamos os fundamentos da teoria vigotskiana com as evocações desse quadro no interior das teses, perscrutando as relações que emergem pela remissão a conceitos importantes e pela articulação deles com os objetos de pesquisa e com as epistemologias a partir das quais são firmados pactos teóricos. Do levantamento dos *objetos de estudo* que constituem cada uma das 21 teses descritas, defrontamo-nos com o aplanamento do quadro histórico-cultural, primeiramente ao identificar objetos desenhados sob a égide de perspectivas discursivas, e, adicionalmente, ao identificar pactos teóricos consumados, em diversos casos, para atender a esse pendor discursivo, tanto quanto a filiações ao relativismo cultural e ao produtivismo. Desse cenário, emergem nossos primeiros questionamentos acerca da remanescência de L. S. Vigotski nas pesquisas do campo em foco; afinal, é notório que abordagens atuais, para lidar com questões muito próprias da contemporaneidade, como o uso de tecnologias associadas à educação, buscam modelos analíticos/metodológicos que não são encontrados no compêndio de pesquisas e experimentos vigotskianos. A adesão, portanto, às perspectivas discursivas, ao relativismo cultural e ao produtivismo estaria a serviço dessa busca? Seria uma saída expectável para modelizações de ordem experimental? De modo mais amplo, estaríamos lidando, atualmente, com uma adesão massiva ao enfoque discursivo devida ao delineamento que caracteriza a Teoria Histórico-Cultural no que tange a modelos analíticos? Ou, noutra direção, a ‘onda’ das perspectivas discursiva e do relativismo cultural que se espalha, hoje, pela Linguística Aplicada impede-nos, enquanto campo de pesquisa, de encontrar saídas dentro de uma perspectiva emancipatória?

Esses questionamentos emergem não somente a partir do percurso analítico aqui empreendido, senão também pelo trajeto percorrido pelo Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, a que já nos referimos anteriormente. Estivemos, nós mesmas, no âmbito das produções acadêmicas do grupo, às voltas com o desconfortável dilema de, ao não aderir à

‘virada linguística’, encontrar saídas metodológicas por vias nem sempre passíveis de integração epistemológica coerente com a perspectiva vigotskiana. As opções mais recentes que fizemos, na direção da verticalização dos estudos em L. S. Vigotski, não nos trouxeram, ainda, todas as respostas a inquietações longevas e persistentes. Nesse sentido, a descrição analítica dos estudos de outros profissionais, contribuiu para uma ebulição de questionamentos, especialmente no tocante às integrações teóricas que, no que pudemos inferir, sustentam uma remanescência aplanada do quadro teórico vigotskiano, aplanamento fecundo para a evanescência em definitivo.

Ao deslindar os conteúdos das teses quanto ao *corpo conceitual* evocado, deparamo-nos com o dados de que concepções fundantes do quadro vigotskiano estão frequentemente tomadas de forma tangencial, demasiado simplificada ou até mesmo fragmentada. Identificamos, então, relações desse aplanamento com os pactos teóricos realizados e com as consequentes propostas de atualizações da Teoria Histórico-Cultural: as demandas do campo parecem ser o motor da busca por atualizações teórico-metodológicas, e assim os aplanamentos realizados na apreensão da teoria vigotskiana ligam-se, em decorrência ou em relação de causa, a essas mesmas atualizações. Em decorrência porque, na medida em que se ‘atualizam’ conceitos fundantes, por meio de pactos entre epistemologias incongruentes, o aplanamento teórico é consequência previsível. E é causa porque a necessidade de atualizações e/ou integrações emerge, também, devido a apropriações teóricas tangenciais, para o que contribuem as limitadas condições de acesso à obra, em textos completos e bem traduzidos, de L. S. Vigotski.

A disponibilidade restrita ao conjunto da obra, ora porque deturpada por traduções e edições mal feitas, ora porque a circulação dos textos do autor em versões completas é ainda recente – sobretudo em traduções mais acessíveis ao público brasileiro –, está também parcialmente relacionada com a incidência dos pactos teóricos. É estarrecedor, afinal, reconhecermos quão pouco lida foi a obra do autor, especialmente ao nos depararmos com produções acadêmicas ditas de base vigotskiana, ou ancoradas nessa teoria, que não chegam, na maior parte das vezes, a referenciar uma só obra que possa ser, efetivamente, imputada a L. S. Vigotski.

Em se tratando da produção acadêmica do tipo que compôs o *corpus* desta pesquisa, acorrer a abordagens que comentam ou integram a teoria vigotskiana faz parte da necessidade de sanar faltas, preencher lacunas, tanto no que venha a ‘simplificar’ a compreensão da obra original (à qual não se teve acesso de fato) quanto no atendimento a pontos que ela parece não contemplar. Os dados, então, advindos da análise das *fontes bibliográficas* levam-nos a inferir que um cenário de acesso mais ampliado à obra vigotskiana poderia ter propiciado tratamentos

mais qualificados do quadro conceitual. Resta, no entanto, uma indagação quanto a esse hipotetizado cenário: a verticalização na Teoria Histórico-Cultural seria fator terminante para que fossem evitadas integrações, por exemplo, com teorias filiadas a perspectivas discursivas? Ou impõem-se, adicionalmente às apropriações tangenciais ou fragmentárias, a busca por modelizações das quais os experimentos vigotskianos não se ocupam? É preciso – e seria possível – ‘atualizar’ a teoria vigotskiana?

Reconhecemos haver, no contexto atual de produção acadêmica e na diversidade de filiações epistemológicas que orientam abordagens na área da Linguística Aplicada, vertentes para as quais a acorrida ao ideário discursivo ou a adesão aos Estudos Culturais, por exemplo, são condição natural. É o caso das linhas de pesquisa que se filiam, mais assumidamente ou menos, à perspectiva pós-moderna, as quais frequentemente, apesar das evocações teóricas e prenúncios de orientação dialética, terminam por traçar proposições capazes de anular a perspectiva histórico-cultural. Há, no entanto, nas inscrições epistemológicas de base mais assumidamente materialista-histórica recorrentes enovelamentos com perspectivas afetas à ‘condição pós-moderna’, e a essas flagrantes incongruências teóricas – nas quais nós mesmas, enquanto pesquisadoras, incorremos – direcionamos uma de nossas principais inquietações: é possível, afinal, com uma verticalização na teoria vigotskiana, sob abordagem explicativa, e portanto inscrita no esteio da *modernidade*, tecer caminhos teórico-metodológicos para pesquisas de Educação em Linguagem que tenham, de fato, cunho emancipatório? Um empreendimento de tal monta poderia prescindir de uma imersão no marxismo, sob as vias de uma assumida ortodoxia? Verticalização de tal ordem daria conta, na condição cronotópica atual, da assunção de estudos relevantes para o campo da pesquisa de vertente emancipadora?

Suscita-nos tais inquietações a vivência acadêmica que nos historia: na negação da condição pós-moderna, e na insistente fuga de vertentes que nos empurrem a um relativismo absoluto, terminamos por tatear saídas para a *emancipação* sem, no entanto, ceder a modelizações passíveis de replicação, porque a base histórico-cultural as recusa na origem. Nesse tateio, quase nunca temos conseguido nos evadir por completo de alianças controversas, e seguimos na busca por saídas que cumpram, sem predeterminações modelares, nossos propósitos como pesquisadores. Propósitos que acodem ao método explicativo, a concepções epistêmicas e dialéticas na criação de compreensões que façam frente aos cenários de injustiça social e que contribuam na luta pela *emancipação* dos indivíduos, especialmente no âmbito da Educação em Linguagem.

A pesquisa que empreendemos pôde, portanto, gerar indicativos que atestam a relevância do quadro teórico vigotskiano, como quadro que se mantém entre as evocações

teóricas de pesquisas em Linguística Aplicada hoje, mas que também evidenciam razões controversas para essa remanescência. Sob mera dedução descompromissada, possivelmente seríamos levados a supor que a teoria vigotskiana se evanesce no cenário atual da pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil, dado que, como já afirmado, não é a inscrição na *modernidade* que está em voga atualmente nesse campo, e também devido às condições limitadas de apropriação dessa teoria. Com o percurso empreendido nesta tese, no entanto, pudemos constatar que o que se sobressai é uma remanescência, mas que – dadas as relações que pudemos apreender entre os fundamentos da teoria histórico-cultural e a natureza das evocações – essa remanescência deve-se, provável e justamente, aos aplanamentos dessa teoria, o que, importa reconhecer, a torna suscetível à evanescência.

A remanescência de L. S. Vigotski está, efetivamente, mais associada ao modo tangencial, aplanado e fragmentar com que sua teoria ocupa espaço na produção acadêmica em questão do que com uma apropriação ascendente e robusta do pensamento vigotskiano. Problematizamos, entretanto, a viabilidade de uma ascensão da teoria vigotskiana, de modo verticalizado, no âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada. É possível, afinal, promover tal verticalização sem, no caminho, incorrer na adesão aos pactos teóricos sabidamente insólitos que têm ancorado a presença de L. S. nos estudos contemporâneos?

Isso posto, retomemos com objetividade o que move estas Considerações Finais: a resposta à dimensão explicativa da questão geral de pesquisa. Retomemos, pois, essa dimensão, fazendo-o pela reiteração dessa mesma questão geral, qual seja: **Em se tratando do que entendemos ser uma substantiva presença da concepção de *língua como interação social* no campo da Educação em Linguagem no Brasil – incluindo-se, nesse mesmo entendimento, ancoragem também em fundamentos da Teoria Histórico-Cultural –, a presença de Lev S. Vigotski hoje mantém-se como base relevante para estudos desse campo, nos limites da Linguística Aplicada? Em se mantendo/em não se mantendo relevante, por que isso se dá?** A resposta a essa questão leva-nos aos seguintes pontos de argumentação:

- (i) No intervalo de uma década, consoante às teses que compuseram o *corpus* deste estudo, defendemos que Lev S. Vigotski aparece como parte do aporte teórico nas pesquisas sobre Educação em Linguagem no campo da Linguística Aplicada em nível nacional, mas não ultrapassa a condição de presença parcializada. Não se trata de uma fundamentação sólida, nem mesmo naqueles estudos que prenunciam essa

relevância, como discutimos no capítulo anterior. **Logo, Lev S. Vigotski mantém-se presente, mas não como base relevante.**

(ii) Essa condição de presença parcializada, não relevante como fundamento capital, é **consequência das seguintes causas:** a) controversas *fontes de referências bibliográfica*, consultadas de modo fragmentário ou sob via indireta; b) prevalência de duas versões hoje inteiramente colocadas em xeque: *Pensamento e linguagem*, na edição nacional com cortes de mais de cem páginas, e *A formação social da mente*, na sua condição de compêndio de editoração não homologável; c) busca por modelizações inexistentes nas obras originais do autor; d) tentativa de ‘atualização’ do quadro teórico vigotskiano, o que redundava em ‘pactos teóricos’ epistemologicamente incongruentes; e) desafio de ‘fazer Linguística Aplicada’ em tempos em que essa área do conhecimento linguístico mostra-se assumidamente dissociada do que se entende por *modernidade*, o que torna a inclusão do quadro teórico vigotskiano uma impossibilidade; f) força da ‘condição pós-moderna’, especialmente da ‘virada linguística/discursiva’ e dos Estudos Culturais, no campo da Linguística Aplicada ocupada da Educação em Linguagem; g) afluência da tradição produtivista liberal que convida a corruptelas conceituais do quadro teórico vigotskiano, evocado em favor da otimização da *performance* e não do *desenvolvimento humano*.

(iii) Essas causas têm como consequência direta a presença parcializada de Lev S. Vigotski nas teses do *corpus* desta pesquisa. Essa consequência direta, a seu turno, é causa da seguinte consequência indireta: **Lev S. Vigotski remanesce no campo da Educação em Linguagem na Linguística Aplicada, mas essa condição de remanescência, sob os delineamentos em que se dá, será seguramente causa da evanescência do quadro teórico desse autor nesse mesmo campo.** Possivelmente, em décadas vindouras, o autor bielorrusso mantenha-se nos limites de epígrafes poéticas, sob a égide de uma condição de ‘santificação’ iluminadora, para além da condição de teoria e epistemologia, quiçá, quase que como ‘arte’.

Entendendo termos explicitado, nesse conjunto de itens, a resposta à questão geral de pesquisa, enunciamos a tese que se tece ao longo deste estudo: **A remanescências de Lev S. Vigotski no campo da Educação em Linguagem na última década, na Linguística**

Aplicada, delinea-se de modo tangencial, como efeito de arrevezamentos referencial-bibliográficos, tanto quanto das afluências produtivistas, discursivas e do relativismo cultural. Instaura-se, pois, um território fecundo para sua evanescência. Essa desestimuladora tese, porém, não nos subtrai das razões pelas quais nos tornamos profissionais desta área: a luta pelo *desenvolvimento humano* com o fito da *emancipação*. Importa, pois, nossa resiliência, e ela nos parece ter duas exigências fundacionais, uma instrumental, outra filosófica: a primeira diz respeito ao empenho por boas traduções das obras do autor, para o que a atuação de Zoia Prestes nos parece definitiva; a segunda diz respeito à luta por pensar filosoficamente como a Educação consegue operar com o desiderato da *emancipação*.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto” In: BRAIT Beth. **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24].
- BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.
- BORGES NETO, José. **Ensaio de Filosofia da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRAIT, BETH. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010. p. 9-32.
- BRANDIST, Craig. **Repensando o Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Coleta de dados – conceitos e orientações**: manual de preenchimento da Plataforma Sucupira. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/docs/manual_coleta.pdf. Acesso em: abr. 2019.
- BRASIL. Plataforma Sucupira. **Catálogo de teses e dissertações**. Brasília: CAPES, s.d. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>>. Acesso em: abr. 2019.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés e ao avesso**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- DAGA, Aline Cassol. **Compreensão leitora**: o ato de ler e a apropriação de conhecimento na Ead. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; PEREIRA, Hellen Melo. Dimensão também conceitual da Educação em Linguagem: uma abordagem vigotskiana. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1587-1598, out./dez. 2016.
- CHRAIM, Amanda. **Quando lacunas preenchem espaços...** O educar em linguagem jovens e adultos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- CORREIA, Karoliny. **Diretrizes para análise da escritura**: uma abordagem histórico-cultural. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 [2000].

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1993].

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 279-301. Jul./dez. 2002.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. ½, p. 17-50, 1996.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia; DUARTE, Newton (Org.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia. (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas/SP: Mercados da Letras, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FLORES, Valdir Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Introdução à Linguística da Enunciação. São Paulo: Contexto, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 6. Ed. Campinas/SP: Papyrus, 1994.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas. **Vygotsky**: um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Papyrus, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GUMPERZ, J. (Org.) **Language and social identity**. New York: Cambridge, 1982.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro:

Lamparina, 2015 [1992].

HANFMANN, E.; VAKAR, G. Prefácio à tradução inglesa. In: **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo; Rev. Técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1987]. p. XIII-XV.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2014 [1989].

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, Cambridge, UK, v. 11, n. 1, p. 49-76, apr. 2001 [1982].

JOHN-STEINER et al. Prefácio dos organizadores da obra. In: **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1984]. p. XIII-XV.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**. Londos/New York: Routledge, 2000., 182-201.

LEMOS, Monica; PEREIRA-QUEROL, Marco Antonio; ALMEIDA, Ildeberto Muniz de. A Teoria da Atividade Histórico-Cultural e suas contribuições à Educação, Saúde e Comunicação: entrevista com Yrjö Engeström. *Interface* [online]. 2013, v. 17, n. 46, Botucatu-SP, p. 715-727. Disponível Em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832013000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2020.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009 [1979].

MARTINS, M. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008 [1989].

MORAIS, José. **A arte de ler**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: SED, 2014.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOSSMANN, Suziane da Silva. **Formação docente em linguagem**: tensionamento entre *instrução e desenvolvimento* em eventos situados na *esfera acadêmica* em espaços curricular e extracurricular. Projeto de Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1997.

PENNYCOOK, Alastair. **A Linguística Aplicada dos anos 90**: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

RUMELHART, D. E. The Building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (Org.) **Theoretical Issues in Reading Comprehension**: Perspective from cognitive psychology. *Artificial Intelligence and Education*. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum Assoc., 1980. P. 33-58.

SANTIAGO, Silviano. Posfácio: a explosiva exteriorização do saber. In: LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009 [1979]. p. 125-131.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. V. 15, n. 45, p. 422-490, set./dez. 2010.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TEMPORETTI, Félix. Introducción: el retorno del hijo prodigioso. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2012. P. LXXXVII-CXXV.

VERESOV, N. **Undiscovered Vygotsky**: Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos/SP: Pedro&João, 2013 [1930].

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**. Madrid: Antônio Machado, 2012 [193_]. Tomos I a V.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: el significado histórico de la crisis de la psicología. Tomo I. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2013 [1920-30]).

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: Pensamiento y lenguaje; conferências sobre Psicología. Tomo II. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2014 [1934].

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012 [1931].

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo; Rev. Técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1987].

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1984].

WERTSCH, James V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press, 1985.

WITTGENSTEIN, Ludwid. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999 [1953].

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE – Teses que compõem o *corpus*

ARAUJO, Fabiana Pocas Biondo. **O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua.**' 23/06/2015 247 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: IEL.

CARRIJO, Viviane Leticia Silva. **Contradição em uma pesquisa na graduação em Pedagogia: contribuições da abordagem sócio-histórico-cultural**' 09/10/2017 139 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.

CARVALHO, Evanir Teresinha Piccolo. **Os letramentos e as identidades nos discursos dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**' 30/07/2015 228 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UCPEL.

CARVALHO, Sibéria Regina de. **O ensino-aprendizagem da autobiografia: uma possibilidade para o desenvolvimento da linguagem escrita**' 01/05/2011 286 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC/SP.

CUNHA, Ana Lygia Almeida. **Ações mediadoras de alunos no fórum de um curso semipresencial de especialização**' 01/08/2012 256 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC/SP.

DAGA, Aline Cassol. **O (ex)oritar do ato de ler: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural**' 24/05/2016 368 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSC.

DIAS, Sabatha Catoia. **Entre ecos e travessias: um olhar para o ato de ler no processo de educação em linguagem na esfera escolar**' 03/05/2016 561 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

DREY, Rafaela Fetzner. **O processo inicial de competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado**' 01/11/2011 225 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UNISINOS.

FARIA, Joelma Pereira de. **A monitoria na escola pública: sentidos e significados de professores e monitores**' 01/06/2010 144 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE

CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC-SP.

FUGA, Valdete Pereira. **O movimento do significado de grupos de apoio na cadeia criativa de atividades no programa Ação Cidadã'** 01/07/2009 323 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/SP.

GAMA, Agleice Marques. **Ambiente Virtual de Aprendizagem no contexto presencial do Ensino Médio: indícios de autonomia na escrita via estratégias de aprendizagem'** 21/07/2014 314 f. Doutorado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG.

GOMES, Livia Leticia Zanier. **A escrita em espiral como prática de ensino-aprendizagem de escrita no ensino médio'** 02/07/2018 286 f. Doutorado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS.

GOULART, Anderson Jair. **O calar e o ressoar da/na palavra outra da/na outra palavra'** 25/04/2018 undefined f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis.

GRACIANO, Marlene Ribeiro da Silva. **Leitura nas diferentes áreas do conhecimento: ressignificando papéis na formação continuada de professores no Ensino Médio'** 28/07/2015 319 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.

IGNACIO, Alba Valeria Alves. **Repensando sentidos e significados de gramática e de ensino-aprendizagem de gramática em um grupo de estudos na universidade'** 27/07/2015 209 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Aula de português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra: um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar'** 28/08/2015 518 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSC.

LIMA, Simone da Costa. **Parcerias Digitais e a formação de professores de Língua Portuguesa: um estudo à luz da Teoria da Atividade'** 22/05/2015 230 f. Doutorado em INTERDISCIPLINAR LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: JOSÉ DE ALENCAR.

LOBATO, Maria Cristina Ataíde. **Mediações docentes em fóruns educacionais do curso de letras da Universidade Federal do Pará'** 01/12/2012 253 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária:

PUC-SP.

NETO, Adolfo Tanzi. **Arquitetônica social escolar: um estudo sócio, histórico e cultural sobre as relações de poder e controle nos espaços, artefatos e discursos'** 10/06/2016 362 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.

PAIVA, Francis Arthuso. **Habilidade de leitura e letramentos: desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais'** 08/07/2013 178 f. Doutorado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG

PINHEIRO, Sônia Regina Potenza Guimarães. **Formação de grupo de apoio na escola: ferramenta para mudanças e transformações nas práticas educacionais'** 01/05/2010 190 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC-SP.

ROLANDO, Rodolfo Meissner. **Literatura no Ensino Médio à luz da pesquisa sócio-histórico-cultural: rompendo cápsulas'** 14/12/2018 179 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.

SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho. **O artigo de opinião na atividade social “Produzir um Jornal”: o ensino-aprendizagem de capacidades de linguagem a partir de uma abordagem colaborativa'** 29/07/2015 326 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.

SOUZA, Claudia Mara de. **A recepção do livro didático de Português e o processo de construção da competência leitora por alunos do Ensino Fundamental'** 07/08/2014 219 f. Doutorado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG.

TOMAZONI, Eloara. **O ato de escrever em encontros na escola'** 30/05/2016 389 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

VALÉRIO, Rosangela Almeida. **O que é leitura?: uma investigação interdisciplinar'** 01/06/2009 240 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/SP