Ana Paula de Freitas

Tese de Doutorado

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL: A
PROBLEMATIZAÇÃO DO CONCEITO ATRAVÉS DE UM ESTUDO
DE CASO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

CAMPINAS, 2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

**Título: Zona de Desenvolvimento Proximal: A Problematização do
Conceito Através de um Estudo de Caso**

Autor: Ana Paula de Freitas

Orientador: Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes

**Este exemplar corresponde à redação
final da tese defendida por Ana Paula
de Freitas e aprovada pela Comissão
Julgadora.**

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

Dedico esse trabalho ao Lucas e à todos os indivíduos que como ele, têm que lutar muito, insistir muito, para se constituírem como sujeitos falantes, leitores, escritores... e ainda assim, o fazem, demonstrando coragem, vontade e muito prazer. Obrigada por tudo que tenho aprendido com vocês ao longo destes anos!

Agradecimento Especial

Terminar uma tese exige muito de quem o faz; mas, mais do que exigência, terminar uma tese dá muito prazer! E neste momento de pura satisfação, faz-se necessário agradecer, especialmente, algumas pessoas que mais diretamente envolveram-se com o trabalho:

Agradeço à Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes, pela disponibilidade e pela seriedade na orientação e por toda a compreensão e carinho que tem demonstrado por mim ao longo destes anos.

Agradeço à Profa. Dra. Cristina Bróglia Feitosa de Lacerda, por partilhar comigo cada passo da construção dessa tese e por estar sempre “por perto” quando eu mais precisava.

Agradecimentos

Aos meus pais, Dagoberto e Dirce, pelo apoio constante e por tudo o que fizeram para que esse meu sonho se concretizasse.

Ao Tom Zé, irmão querido e àqueles que ele fez o favor de colocar em minha vida: Ediane, Pedro Henrique e Júlia... sei que, mesmo longe, vocês torcem muito por mim.

Aos professores responsáveis pela minha formação, em especial, aos Professores da Faculdade de Educação e do Instituto de Estudos da Linguagem.

Às professoras Ana Luiza e Marysia pelas preciosas críticas e contribuições por ocasião do exame de qualificação. Ainda, agradeço mais uma vez à Ana Luiza pela ‘participação mais do que especial’ que teve em certo momento deste trabalho.

Aos colegas de pós-graduação, pelo interesse que sempre demonstraram ter para com esse estudo, em especial agradeço à Ana Maria e Daniele, pelas discussões, sugestões e incentivo.

À equipe clínica que trabalha com Lucas, especialmente à Lígia e ao Marcos, por estarem sempre dispostos a discutir comigo e me dar as informações necessárias.

À Cristina, à Matê e Míriam, por gentilmente cederem seu espaço de trabalho, bem como equipamentos e materiais, para que eu pudesse realizar a pesquisa de campo.

Aos amigos, professores do Curso de Fonoaudiologia da Unimep, que sempre estão próximos e, mais do que demonstrar apoio, têm me ensinado muito da difícil arte de ser professor e pesquisador.

Aos funcionários da secretária de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, por todas as orientações dadas.

Ao Dr. José Alcyr e à Marta, pelo carinho e atenção que a mim dispensam, tão essencial para que eu tivesse ‘energia’ para chegar ao final.

À minha querida família e amigos de Ribeirão Preto, que muito me querem bem e que compreendem todas as minhas ausências.

Como não poderia deixar de ser, aos meus queridos amigos – que juntaram-se a mim ao longo destes últimos 15 anos de minha vida em Campinas e que são fundamentais em toda essa história.

Agradeço à Deus, pela vida!

Resumo

Dentro de um interesse mais amplo na compreensão de processos de desenvolvimento em indivíduos que são caracterizados por apresentarem modos de funcionamento mental atípicos e singulares, o presente estudo está orientado para a reflexão sobre um conceito amplamente conhecido da perspectiva histórico-cultural, qual seja, o de “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

O caso de um sujeito que apresenta singularidades de desenvolvimento, em especial nos aspectos lingüísticos-cognitivos, é tomado como referencial para a discussão do desenvolvimento proximal. Deste modo, buscou-se apontar insuficiências na formulação do referido conceito e suscitar indagações, levando em conta tanto as proposições de Vygotsky, bem como debates contemporâneos sobre o tema.

O estudo foi realizado no ambiente da clínica fonoaudiológica e pretendeu analisar as interações estabelecidas entre o sujeito e a fonoaudióloga, tendo em vista que a relação entre ações conjuntas e desenvolvimento é um ponto central para a problematização aqui proposta.

A partir das análises do estudo de caso e da literatura pertinente, foi possível reiterar a relevância da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, que deve ser considerada inseparável da forma de L.S. Vygotsky definir e investigar o desenvolvimento como processo dialético, unido a um modelo teórico que se configura como sociogenético, que é orientado para o movimento e para a história dos processos, que se fundam na dimensão cultural e semiótica do funcionamento humano.

Abstract

Trying to comprehend the process of development of people that show atypical mental ways of behavior this study is oriented to reflections about a well-known concept of the historical-cultural perspective: the concept of "Zone of Proximal Development".

Discussing this concept of zone of proximal development, the reference is a person that shows singularities of development, specially in relation to the linguistic-cognitive aspects. The objective was to show problems/insufficiencies in the formulation of that concept, inciting questions and considering both Vygotsky's propositions and the contemporary debates about the topic.

The study was done inside the speech-pathology clinic and the objective was to analyse the interactions established between the subject and the therapist, considering that the relation between joint actions and development is a crucial point to the reflexion proposed.

Based on the analysis of the case and on the literature of the area it was possible to reiterate the importance of the concept of zone of proximal development, that must be considered inside the way in which Vygotsky defines and studies the development as a dialectical process, related to a socio-genetic theoretical model that is oriented to the movement and to the history of the process, that are founded in the base of the cultural and semiotic dimension of human operation.

Sumário

Apresentação.....	01
Capítulo 1	
Desenvolvimento Humano e sua Constituição Social.....	07
Capítulo 2	
O Conceito de Desenvolvimento Proximal: As Proposições Vygotskianas e os Desdobramentos Atuais.....	27
2.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal e as Implicações Educacionais.....	37
Capítulo 3	
Um Estudo de Caso como Base para Indagações sobre a Noção de Desenvolvimento Proximal.....	47
3.1 O sujeito: História Familiar, Escolar e Clínica.....	53
3.2 Local e Procedimentos do Estudo.....	58
3.3 A Inserção de Lucas na Prática Social.....	60
Capítulo 4	
A Dinâmica Interativa no Contexto da Clínica Fonoaudiológica: As Possibilidades de Atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal.....	65
4.1 A Narratividade Oral.....	66
4.2 A Brincadeira.....	78
4.3 A Escrita.....	90
4.4 Sobre o Futuro no desenvolvimento de Lucas: O que Podemos Dizer ?.....	109

Capitulo 5

Considerações sobre a Relevância da Noção de Desenvolvimento Proximal.....	121
Referências Bibliográficas.....	133

Apresentação

“Puro engano de inocentes e desprevenidos, o princípio nunca foi a ponta nítida e precisa de uma linha, o princípio é um processo lentíssimo, demorado, que exige tempo e paciência para se perceber em que direcção quer ir, que tenteia o caminho como um cego, o princípio é só o princípio, o que fez vale tanto como nada”

(José Saramago)

Este estudo interessa-se pela questão do desenvolvimento humano, da forma como é tratado pela perspectiva histórico-cultural. Em especial, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal. Ao longo do texto, problemas relativos a esse conceito serão suscitados e refletidos. Entretanto, neste primeiro momento, pretendo apresentar, não especificamente a tese, mas o percurso que realizei até a sua elaboração.

A perspectiva histórico-cultural entende o desenvolvimento como um processo dinâmico, repleto de momentos de avanço e recuo. A constituição do trabalho que será aqui apresentado reflete bastante esse percurso. A busca pelo objeto e a melhor forma de problematizá-lo foi o que me instigou durante os três primeiros anos da pesquisa.

Graduei-me fonoaudióloga no ano de 1990 e desde aquela época meu interesse de trabalho está posto num desejo de maior compreensão da relação entre linguagem e cognição. Questões tanto da área clínica, quanto educacional circunscrevem o meu fazer fonoaudiológico. Vale ressaltar que tenho procurado, ao longo desses anos, não tratar essas áreas como instâncias separadas. Acredito que deve haver entre a atuação clínica e educacional intersecções que são fundamentais não só para o bom andamento do trabalho mas, principalmente,

para o desenvolvimento de pessoas que se apresentam com algum tipo de deficiência ou dificuldade.

Em 1994 ingressei no Curso de Mestrado em Educação. Desenvolvi um projeto de pesquisa cujo foco de análise voltava-se para a questão da constituição da linguagem narrativa em adolescentes com Síndrome de Down. Em 1996, iniciei a elaboração do projeto para ingressar no doutorado. Pretendia dar continuidade às elaborações já iniciadas na dissertação, ou seja, avançar na discussão sobre o desenvolvimento de linguagem e de cognição em pessoas com Síndrome de Down, tendo como objeto principal de análise a questão da construção de conceitos científicos.

Contudo, no ano de 1997, recém aceita no Programa de Doutorado, deparei-me com um obstáculo para a realização do projeto – por razões diversas, o estudo de campo não poderia ser realizado na instituição já escolhida. Eu precisaria, portanto, buscar outro espaço para a investigação.

Nessa mesma época, circunstâncias fundadas em meu interesse de trabalho e pesquisa me envolveram com o caso de Lucas, um garoto que estava em atendimento fonoaudiológico e, segundo a fonoaudióloga responsável pelo caso, apresentava importantes dificuldades de desenvolvimento, no âmbito tanto cognitivo como de linguagem. Ainda com interesse na questão de elaboração conceitual, ponderei que estudar o referido caso poderia me trazer elementos importantes para a compreensão de desenvolvimento dos conceitos científicos, uma vez que, em um primeiro momento, Lucas parecia apresentar dificuldade em elaborar conceitos.

Ele, então com 11 anos de idade, mostrava-se um garoto alegre, de bem com a vida, muito simpático e interessado. Passei a freqüentar as sessões de terapia fonoaudiológica e sempre foi muito tranqüila a minha relação com ele. Mas Lucas era um garoto que apresentava vários comportamentos intrigantes, como os que questionarei a seguir. Atitudes essas que desafiavam, não só a mim, mas também a fonoaudióloga, o médico neurologista, a professora, a terapeuta ocupacional, enfim, todos os profissionais que lidavam com ele, no âmbito da

clínica e no meio educacional. Assim, diversas perguntas começaram a ser suscitadas:

“Por que Lucas não aprende a ler e escrever?”

“Por que Lucas apresenta tanta dificuldade em se lembrar do nome das coisas? Será problema de registro de memória? Evocação? Conceitual?”

“Por que será que ele troca o nome de algumas coisas - girafa vira jaula, pingando ou chuviscando tornam-se pinicando, égua passa a ser régua – talvez algum problema com questões lingüísticas?”

“Por que ele não se organiza para realizar as mais variadas ações? Por que dá várias voltas em torno da cadeira antes de conseguir sentar-se nela?”

“Por que ele permanece 45 minutos retirando e colocando numa caixa o material destinado a uma certa brincadeira, ao invés de conseguir brincar?”

“Por que Lucas ao se propor a desenhar um “cowboy”, ao invés de fazer o primeiro traçado – uma linha na vertical com um círculo na extremidade – que seria o corpo da figura humana, desenha um círculo e, em seguida, pequenos semi-círculos em torno do círculo – tornando o seu desenho representativo de uma flor? O que ocorre “no meio do caminho” que faz com ele “perca” a idéia inicial?”

“Por que a figura representativa de uma tesoura pode, de fato, servir para recortar?”

Os profissionais que lidavam com ele, talvez precisassem obter tais respostas para tantas perguntas, a fim de que o trabalho pudesse ser orientado e um diagnóstico do caso fosse explicitado. Mas, para avançar no projeto de tese, eu não poderia ficar restrita em buscar a causa do problema de Lucas.

Os questionamentos persistiam: o que investigar? Meu interesse inicial – a elaboração conceitual – talvez não fosse tão marcante no caso de Lucas, afinal, não era bem certo que ele, de fato, apresentasse dificuldade em relação à constituição de conceitos. Mas os casos de indivíduos com desenvolvimento atípico ainda me instigavam. Deste modo, o que eleger como objeto de análise,

diante de um sujeito que me suscitava uma multiplicidade de dúvidas? Como compor um estudo que fosse relevante e que pudesse, de alguma forma, contribuir para a pesquisa na perspectiva histórico-cultural?

Nesse sentido, de maneira ainda bastante ampla, tracei um primeiro delineamento da pesquisa. O interesse estava sendo colocado em “modos de elaboração de conhecimento de um sujeito que apresenta condições não típicas de desenvolvimento”. Assim, almejava problematizar o conhecimento, considerando alguns aspectos – a elaboração a partir do papel do outro; os diferentes espaços de construção de conhecimento, em especial a clínica e a escola; as estratégias utilizadas pelo sujeito em suas tentativas de apropriação dos saberes do outro.

O trabalho de campo¹ foi realizado tendo como espaço a clínica fonoaudiológica, de modo que as sessões terapêuticas passaram a ser todas integralmente filmadas, durante o ano de 1997. Além disso, pretendia encontrar, no ambiente escolar, um outro *locus* para a pesquisa. Entretanto, as dificuldades encontradas neste local foram muitas, principalmente em relação à resistência da escola para permitir registros de qualquer natureza. Ainda assim, obtive anotações em diário de campo de situações ocorridas na sala de aula.

Tendo construído um banco de dados relativamente extenso e a partir das primeiras tentativas de análise, verifiquei que muitos caminhos poderiam ser trilhados. O *corpus* selecionado me possibilitava verificar o sujeito em diferentes situações que envolvem a linguagem em suas diversas esferas de atividades simbólicas: narratividade, desenho, escrita e brincadeira. Deste modo, uma questão que se colocava referia-se ao inter-relacionamento dessas diferentes esferas e o funcionamento cognitivo de Lucas. De que maneira tais questões se entrelaçavam e possibilitavam a compreensão do sujeito em relação ao seu processo de conhecimento? Tudo ainda era amplo demais. Assim, concentrei o problema na “relação entre funcionamento cognitivo na conceitualização do real e

¹ A parte metodológica da pesquisa será integralmente explicitada no capítulo 3 deste trabalho. Estamos realizando pequenas antecipações com o intuito de melhor contextualizar o texto de apresentação.

elaboração do imaginário”. Os dados sugeriam que tais planos não eram dicotômicos, que existia um entrelaçamento possível entre eles. De que maneira a brincadeira e a narrativa ficcional poderiam ser vistas como possibilidade de desenvolvimento para o funcionamento mental atípico do sujeito? Tarefa um tanto quanto arrojada e difícil. Depois dos primeiros esforços de construção de um texto e esboços de análises identifiquei que subjacente a eles existia um tema latente - a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Lucas era acompanhado, ajudado, encorajado na realização das mais diferentes atividades. Ainda assim, caminhava de modo lento em suas elaborações lingüístico-cognitivas. Deste modo, tornava-se possível indagar sobre o que seria o desenvolvimento proximal em Lucas. A idéia desenvolvida por Vygotsky de que o sujeito realiza em cooperação com o outro, atividades que fará com autonomia em um futuro próximo parecia necessitar de maiores reflexões. No caso de Lucas, chamava-me a atenção o quanto ele mostra-se dependente do outro até alcançar o ponto de realizar algo autonomamente. Passei a indagar sobre qual seria esse papel do outro no desenvolvimento do sujeito. Que ações são realizadas pelos adultos que possibilitam ou não o desenvolvimento. Será isso possível de se predizer?

Avaliei que um estudo de caso de Lucas me traria elementos significativos para problematizar a questão da Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito este que tem sido utilizado com freqüência, especialmente no âmbito educacional e que ao meu ver necessita ser redimensionado, a partir da consideração de desenvolvimento atípico.

Este trabalho pretende, portanto, caracterizar Lucas em relação ao seu modo de funcionamento mental, levando em consideração a sua inserção no meio sócio-cultural em que vive e a partir disso suscitar pontos inconclusos da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal e avançar na discussão sobre desenvolvimento com ênfase nas interações que a ele subjazem.

Capítulo 1

Desenvolvimento Humano e sua Constituição Social

Este estudo pauta-se no interesse pela compreensão de processos de desenvolvimento em indivíduos que são caracterizados por apresentarem modos de funcionamento mental atípicos e singulares. Partindo da perspectiva histórico-cultural, pretendemos orientar nossa discussão para a reflexão sobre um conceito amplamente conhecido da referida teoria, qual seja, o de “Zona de Desenvolvimento Proximal”. Vale ressaltar que, embora seja familiar para os educadores e pesquisadores da psicologia educacional e áreas afins, esse constructo merece discussões mais aprofundadas, frente à diversidade de leituras que dele são feitas.

Embora a literatura já ofereça muitas retomadas das teses gerais de Vygotsky sobre os processos de desenvolvimento humano, julgamos que elas precisam ser aqui expostas, ainda que brevemente, tendo em vista nosso objetivo de abordar a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal proposta por esse teórico. Pesquisadores contemporâneos manifestam em seus estudos um interesse pelo tema e apontam pontos obscuros que necessitam ainda de maior investigação. Assim, estaremos também nos reportando a tais trabalhos. Pretendemos refletir sobre os modos de funcionamento mental em um sujeito com singularidades do ponto de vista lingüístico-cognitivo e, a partir disso, suscitar novas discussões e ponderar sobre aspectos inconclusos no que se refere à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Ainda que não seja propósito deste estudo caracterizar diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano, parece-nos importante mencioná-las, para compor o olhar e as interpretações de Vygotsky a esse respeito.

Inseridos na perspectiva histórico-cultural, estudos como os de Smolka, Góes e Pino (1997) e Smolka e outros (1995) problematizam a questão do

desenvolvimento. Retomam a história do conceito, apontando incongruências existentes em teorias biologizantes. Lembram que, no século 19, o conceito de desenvolvimento pautava-se, principalmente, pela noção evolucionista. Estudos de Darwin sobre o processo de evolução das espécies animais e sobre a lei da seleção natural guiaram a noção de desenvolvimento na época. A psicologia focalizava e estudava a evolução da criança descrevendo-a em períodos, estágios e fases, e analisando-a a partir de noções biológicas. A ênfase era dada aos processos maturacionais de crescimento e às possibilidades de classificar ou mensurar níveis de desenvolvimento. Neste sentido o desenvolvimento da criança foi principalmente considerado a partir de uma perspectiva naturalista, que por vezes poderia ser entrelaçada com concepções idealistas.

Vygotsky (1987) considera existir grandes equívocos nessa perspectiva de desenvolvimento assumida pela psicologia, com ênfase biologizante. Dessa posição pode ser inferido um preformismo residual, cuja essência consiste na doutrina segundo a qual *“o embrião, de antemão, já contém o organismo perfeitamente terminado e formado, porém só em dimensão diminuída. A semente humana já tem o organismo completo, porém em dimensões extraordinariamente pequenas”* (Vygotsky, 1987:150).

Além disso, o autor também tece argumentações contrárias ao evolucionismo, pois, para Vygotsky, o desenvolvimento não se resume à acumulação lenta e escalonada de mudanças em seu percurso.

A visão que privilegiava os aspectos biológicos foi refutada por outras teorias psicológicas sobre o desenvolvimento e isso intensificou discussões em torno da questão da determinação pela biologia ou pela cultura.

O dualismo biológico x cultural é abordado por Vygotsky (1985) ao discutir sobre as bases epistemológicas que norteiam a pesquisa em psicologia. O autor se opõe à pesquisa que se baseia em processos de desenvolvimento de maturação orgânica, por um lado, e de processos culturais, por outro, afirmando que é preciso melhor definir as características de cada uma delas.

Deste modo, Vygotsky explicita três equívocos que delineiam a perspectiva da pesquisa com vistas para os aspectos orgânicos: as funções psíquicas superiores são estudadas considerando-se os processos naturais que as compõem; os processos psíquicos superiores são reduzidos a processos naturais e há uma ausência de conhecimento sobre as características específicas do desenvolvimento cultural do comportamento.

Tais aspectos dizem respeito ao que, na época, correspondia à velha psicologia empírica e subjetiva e à nova psicologia objetiva – nesse último caso, ao behaviorismo americano e à reflexologia russa.

Vygotsky (1985) opõe-se fortemente ao elementarismo existente nesses modelos metodológicos. Segundo ele,

...decompostos em seus elementos, os processos superiores e mais complexos foram inteiramente reduzidos a processos muito diferentes do ponto de vista de sua complexidade e sua forma; obtinha-se, assim, um gigantesco mosaico da vida psíquica feito de pedaços isolados da experiência: um panorama atomista grandioso do espírito humano desarticulado (p.28).

O interesse do autor é voltado para o entendimento do conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ele admite a existência de duas linhas de desenvolvimento; por um lado há o processo de evolução biológica da espécie (linha natural), e por outro, o processo de desenvolvimento histórico através do qual o homem primitivo evolui culturalmente (linha cultural). Na filogênese, esses dois processos (natural e cultural) aparecem de fato separados, como duas linhas autônomas e independentes. Já na ontogênese, eles são fundidos em um só e constituem um processo unitário, ainda que complexo.

Vygotsky e Luria (1996) afirmam que

o processo de transformação do homem primitivo em homem cultural e o processo de sua evolução biológica não coincidem. Aquele não representa a continuação deste; ao invés disso, cada um dos processos está sujeito a suas próprias leis específicas (p.106).

Os autores admitem a existência de três planos principais de consideração do desenvolvimento do comportamento - evolutivo, histórico e ontogenético - e acreditam que uma compreensão mais completa do funcionamento mental humano deve tratar de abranger esses três domínios genéticos (um outro plano, denominado microgenético é também explorado pelos propósitos da abordagem histórico-cultural e será explicitado neste estudo em momento posterior).

As idéias de Vygotsky sobre a natureza do desenvolvimento implicam compreendê-lo em termos de saltos revolucionários. Nos pontos de viragem a natureza do desenvolvimento muda; tais pontos são caracterizados por mudanças experimentadas nas formas de mediação que vão sendo constituídas; a explicação dos processos humanos deve apoiar-se nas análises dos domínios genéticos já referidos, levando-se em conta que as diferentes condições do desenvolvimento, cada uma com seus próprios princípios explicativos, operam nesses diferentes domínios.

Além disso, o desenvolvimento é um processo dialético, que se caracteriza pelas transformações qualitativas de umas formas em outras, que configuram revoluções; pelo complexo entrecruzamento dos processos de evolução e involução; pelo entrelaçamento de fatores internos e externos; e pelo intrincado processo de adaptação e superação das dificuldades.

A questão do desenvolvimento ainda é, nos dias atuais, controversa. Autores contemporâneos, inseridos na perspectiva histórico-cultural, buscam uma maior compreensão sobre o referido tema. Neste linha encontramos os estudos de Wertsch (1988).

Para Wertsch, o método de Vygotsky inclui não apenas três (como já mencionando), mas quatro domínios genéticos envolvidos nas mudanças que

tomam lugar no processo histórico de desenvolvimento humano: o filogenético, que diz respeito à evolução da espécie; o histórico, que refere-se às transformações socioculturais de grupos humanos; o ontogenético, que focaliza o desenvolvimento cultural e sociobiológico do indivíduo; e o microgenético que se reporta à transformação de um processo intersubjetivo em funcionamento intrapsíquico do sujeito. Esses âmbitos do desenvolvimento se interpenetram, porém, têm suas particularidades e são regidos por princípios explicativos próprios.

O autor também esclarece que a diferença que Vygotsky estabelece entre linhas de desenvolvimento natural e cultural está circunscrita à diferenciação entre funções psicológicas superiores e elementares. A linha natural está vinculada às funções psicológicas elementares e a cultural às funções superiores. Além disso, o curso natural do desenvolvimento explica-se com base em princípios biológicos, enquanto que o desenvolvimento cultural é atribuído aos princípios que se referem aos instrumentos mediacionais.

Quanto à relação entre essas linhas de desenvolvimento, Vygotsky, como já explicitamos, afirma que, na ontogênese, elas se fundem, e resultam em uma só linha de formação sociobiológica. Porém, ao criticar exatamente este ponto da teoria, afirma Wertsch (1988): “...os procedimentos empíricos de Vygotsky se desviavam de seus ditados teóricos em diversas formas” (p.60).

A primeira crítica refere-se a um dos pressupostos teóricos de Vygotsky. Ele aponta para uma fusão em que ambas as linhas de desenvolvimento coincidem e se entrecruzam, mas na prática centra-se, quase exclusivamente, na maneira pela qual as forças culturais transformam o curso natural do desenvolvimento. É alegado que Vygotsky não chegou a dizer nada sobre como as transformações no curso natural do desenvolvimento poderiam afetar as forças culturais.

Um outro problema diz respeito à tese de que, nas fases iniciais da ontogênese, as forças naturais e as forças culturais são completamente independentes. Para Wertsch, tal afirmação foi defendida numa época em que

muito pouco se conhecia sobre funcionamento social e cognitivo das crianças. Estudos mais recentes mostram que a linha social e o curso natural do desenvolvimento encontram-se interrelacionados desde as primeiras fases do desenvolvimento.

A terceira crítica deve-se ao fato de Vygotsky não ter esclarecido sua posição frente ao desenvolvimento natural. Explicita Wertsch:

...a noção de natural não está exposta claramente na obra de Vygotsky (...) sua ênfase extrema sobre o desenvolvimento social dá lugar a um sistema explicativo em que, na realidade, os princípios referentes ao desenvolvimento natural não desempenham nenhum papel (1988:62).

As críticas de Wertsch parecem desconsiderar o foco primordial dos estudos de Vygotsky, cuja ênfase é notadamente marcada pelo interesse na gênese sócio-cultural do desenvolvimento humano, embora admitindo um lugar para as forças biológicas. Neste sentido, não se justificaria um aprofundamento da teoria vygotskyana sobre desenvolvimento natural. Melhor dizendo, é muito pertinente a crítica da insuficiente elaboração sobre a *interrelação* das duas linhas desde o início do desenvolvimento. Contudo, por isso mesmo, parece equivocado cobrar uma interpretação do curso natural, *em si* (como, por exemplo, é discutido por Góes, 1996).

Não se pode negar insuficiências nas proposições de Vygotsky, mas há um claro reconhecimento (inclusive pelo próprio Wertsch) de que sua teoria tem extremo valor pelas interpretações sobre o papel do signo na atividade interpsicológica e intrapsicológica, ou, dito mais amplamente, nos processos humanos. Uma das discussões relevantes, nessa linha, está na exposição do autor sobre os pressupostos concernentes à origem do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Em seu manuscrito sobre a psicologia concreta do homem, Vygotsky (1989a) aponta para a natureza histórica e social do desenvolvimento psicológico. Nesse texto o autor parafraseia Marx, afirmando que o homem é a totalidade das relações sociais deslocadas para a esfera interior. Explicita sua posição frente ao desenvolvimento, argumentando que toda função psicológica superior foi antes externa, ou seja, foi social na sua origem. Toda função psicológica superior foi antes uma relação social entre duas pessoas. Nesta afirmação está implícito o conceito de internalização.

Tal conceito deve ser entendido como a reconstrução interna de uma operação externa (sendo esse externo entendido como referente às relações sociais que o indivíduo vivencia). O exemplo mais característico desse processo nos textos de Vygotsky (1989a,1987,1991b) refere-se ao gesto de apontar:

...A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance...quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa mal-sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa...mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar... (Vygotsky,1991b:63)

O processo de internalização consiste numa série de transformações, que são apontadas pelo autor:

...As funções aparecem duas vezes: primeiro num nível social, e, depois, no nível individual; entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos... a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (Vygotsky, 1991b:64).

Smolka (2000) aborda o conceito de internalização, relacionando-o com os de apropriação e significação. Problematizando a questão, a autora admite que internalização é um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, e aponta que, num certo sentido, ele pode ser visto como sinônimo de apropriação, uma vez que ele supõe algo que o indivíduo toma de fora e de alguém: *“Internalização, como um construto psicológico, supõe algo ‘lá fora’ – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo....” (Smolka, 2000:28).*

Em seu artigo, a autora nos mostra como também o termo apropriação está permeado por outras significações, e procura relacioná-lo, não só com a questão da internalização, mas também e principalmente com o problema da significação. Seu argumento para estabelecer tal relação ancora-se na tese de Vygotsky de que as funções mentais são relações sociais internalizadas.

O processo de formação do funcionamento mental dá-se à medida em que os sujeitos são afetados por signos e sentidos produzidos nas relações com os outros. As ações humanas adquirem múltiplos significados e sentidos, tornando-se práticas significativas, a depender das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas interações. A questão da apropriação relaciona-se com o outro e os diferentes modos de participação desse outro nas práticas sociais. Nessa compreensão, a apropriação não se define como questão de posse ou de domínio individualmente alcançado, mas explica-se como uma questão de pertencer e

participar nas práticas sociais. Em tais práticas, o sujeito se constitui nas relações significativas.

Discussões dessa ordem permitem refinar as teorizações da abordagem histórico-cultural, ou mesmo atualizá-las pela interlocução com produções mais recentes. Ainda assim, podemos identificar as bases dessa análise na perspectiva assumida por Vygotsky, que atribui um caráter essencialmente semiótico ao funcionamento psicológico. Em sua teoria, aprofundou a reflexão sobre o papel do signo e seu caráter mediacional no desenvolvimento psíquico superior.

Para ele, a importância em se compreender as diferenças existentes entre o uso de ferramentas e a utilização de instrumentos psicológicos deve-se também ao fato de que estes são signos e como tais exercem funções específicas no desenvolvimento do homem.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico (Vygotsky, 1991b:59).

Vygotsky buscou também entender como os usos de instrumentos² e de signos, ainda que sejam distintos, estão mutuamente ligados no desenvolvimento do sujeito. Quanto às semelhanças e diferenças entre instrumento e signo, são apontadas três condições, como ponto de partida, neste entendimento:

1. A analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. A essência do uso de signo consiste em os homens afetarem o seu comportamento através dos signos. Tanto no signo como no instrumento a função indireta (mediadora) está implicada.

² Aqui o uso da palavra instrumento refere-se especificamente ao chamado instrumento técnico ou ferramenta.

2. A diferença fundamental entre signo e instrumento consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; orientado externamente, ele permite levar a mudanças nos objetos. Já o signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo. Neste caso, o signo é orientado internamente, ou, considerando-se seu papel mais amplamente, está orientado para sujeitos e não para os objetos.

3. Há uma ligação real entre signo e instrumentos, tanto na evolução da espécie humana quanto no desenvolvimento de cada indivíduo. O controle da natureza (instrumentos) e o controle do comportamento (uso de signos) estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem. O termo função psicológica superior, ou comportamento superior é utilizado como referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

Torna-se claro, portanto, que o desenvolvimento humano é um processo que se constitui a partir de relações sociais, que, através dos meios simbólicos, possibilitam que ocorra a construção de conhecimentos, valores, modos de agir, no curso da individuação.

Nessa perspectiva, a linguagem assume função central. É através dela que o homem se comunica e vai se constituindo em suas interações. Ela permite a categorização do mundo, a possibilidade de abstração e a generalização dos objetos, enfim, o funcionamento psíquico superior, pois o homem pode agir e pensar sobre os objetos sem que eles estejam presentes e relacionar-se com o mundo através da mediação dos significados construídos pelo grupo social do qual ele faz parte.

Vygotsky (1991a) problematiza os processos implicados na relação entre o pensamento e a linguagem, afirmando que eles possuem raízes genéticas diferentes e se desenvolvem inicialmente ao longo de trajetórias independentes. No que se refere tanto à filogênese, quanto à ontogênese, haveria uma fase pré-

lingüística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala.

No entanto, as trajetórias que caracterizam o desenvolvimento da fala e do pensamento encontram-se quando a função de signo das palavras passa a mediar as ações do próprio sujeito. Com relação a esse desenvolvimento da linguagem, no início, a criança possui uma fala aberta, estabelecida com os outros e de caráter multifuncional, que mobiliza a criança de diferentes maneiras. Tal fala ocorre em interações com outros e diferencia-se entre a fala para o outro e a fala auto-orientada. Ambas são sociais, a primeira tem função comunicativa e a última, função individual.

A exemplificação clássica da fala auto-orientada é a ação da criança com a vara e um banquinho e sua tentativa em alcançar o doce quando Vygotsky discute a noção de fala egocêntrica de Piaget. As falas auto-orientadas (ou de caráter egocêntrico) fazem parte da estrutura da atividade da criança, mostrando que a linguagem afeta a inteligência prática e que esses dois processos só podem ser examinados em interdependência.

A fala aberta reflete uma função de adaptação social. O percurso da fala aberta para a fala interna passa pela chamada fala egocêntrica que, segundo Vygotsky, não desaparece, mas transforma-se em fala interna, assumindo uma função planejadora, é o pensamento verbal propriamente dito.

Sobre essa questão da ‘fala para os outros’, ‘fala para si’, vale ressaltar que Vygotsky, inúmeras vezes, em seus textos, enfatizou o papel do outro na constituição do homem. Pino (2000) reflete sobre tal questão em texto que busca problematizar o sentido do social e do cultural na obra de Vygotsky, salientando que a mediação do outro é condição para o desenvolvimento: *“Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos.....o desenvolvimento em si, para os outros e para si”* (Pino, 2000:65).

O primeiro momento constitui-se pela realidade natural ou biológica da criança. Num segundo momento essa realidade natural, ou seja, o que está dado, adquire significação para os outros. E o terceiro momento é aquele em que a

significação que os outros atribuem ao dado natural se torna significativa para si, isto é, para o indivíduo singular. Este é o estágio em que o indivíduo, através do outro, internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva que compõe a vida cultural.

Com relação à origem e ao desenvolvimento das funções mentais superiores, é explicitamente marcada, na corrente histórico-cultural, a importância da linguagem nesse processo, de seu papel constitutivo, diferentemente de abordagens cognitivistas, em que a linguagem está a serviço das construções cognitivas da criança - e é, portanto, forma de representação e comunicação, auxiliando o pensamento. Nessa visão, o conhecimento é uma produção social que emerge da atividade humana.

Segundo Pino (1997), a atividade humana caracteriza-se por ser social, instrumental e transformadora do real. Para o autor, o que define o caráter social da atividade humana, é o fato de que ela pode ser planejada visando a determinados fins sociais, ser dividida em diferentes ações e operações, e o fato de que tanto os instrumentos produzidos para realizá-la quanto o seu produto são utilizados pelos outros homens.

Assim, o caráter instrumental, técnico e semiótico da atividade humana é o que permite transformar a natureza em produções culturais; nesse processo, o homem se reapropria dessas produções, transformando-se, ou seja, adquirindo novos saberes, capacidades e habilidades. Além disso, a mediação semiótica permite que o objeto de conhecimento seja, ao mesmo tempo, fonte e produto do saber humano.

Na perspectiva histórico-cultural o signo é um instrumento psicológico utilizado pelo homem para comunicar-se, significar as vivências, categorizar e analisar as coisas do mundo. Vygotsky (1991b), em sua tese sobre a internalização das funções psicológicas superiores, busca uma compreensão do papel do signo como tendo uma função mediadora. Quando o autor atribui ao signo a função de afetar o comportamento do homem, parece tornar bastante

claro o papel da linguagem, ou seja, o sujeito é necessariamente constituído pela linguagem.

Estudos contemporâneos, na abordagem histórico-cultural, têm buscado trazer à tona a problemática entre linguagem e cognição. Morato (1996,1997) indica que uma das tarefas fundamentais da perspectiva discursiva em Neurolingüística é a de apontar uma relação de mútua constitutividade entre linguagem e cognição. Esta relação fundamenta-se em uma tese básica que qualifica, sob inspiração vygotskyana, o tipo de mediação entre o lingüístico e o cognitivo.

A autora busca vincular as idéias de Vygotsky sobre função reguladora com teorias ou reflexões atuais sobre a linguagem, permitindo assim, entrever, a partir de uma perspectiva discursiva, a relação entre discurso e cognição. Essa relação implica mútua constitutividade e está justificada na tese da mediação simbólica depreendida dos postulados vygotskyanos, segundo a qual não há possibilidades integrais de pensamento ou de conteúdos cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades integrais de linguagem fora de processos interativos humanos, contingenciados socioculturalmente.

Assim, o mérito de Vygotsky foi o de marcar o papel constitutivo e estruturante da linguagem em relação aos processos cognitivos, o que se dá na medida em que ele toma a linguagem como o principal mediador - necessariamente simbólico - entre as referências do plano social e as do biológico.

Nesse sentido, Morato busca ainda relacionar as intuições de Vygotsky sobre a função reguladora com o que Franchi (1976,1977) e Lahud (1973) entenderam por atividade quase-estruturante da linguagem. Para esses autores a linguagem é muito mais do que instrumento de comunicação - a linguagem é estruturante - é processo criador que possibilita organizar e informar experiências. Isto, numa perspectiva discursiva da atividade cognitiva, implica uma concepção de linguagem enquanto constitutiva do conhecimento.

Ainda refletindo sobre a função reguladora da linguagem, Morato explicita quais são os movimentos teóricos pretendidos por Vygotsky para apontar a natureza lingüística da função reguladora. São eles:

1) A descrição do processo de internalização, em que o outro e o discurso do outro orientam as ações da criança, mediando discursivamente a referência. A fala egocêntrica torna-se, na análise da internalização, indício das mudanças qualitativas nas relações da criança com a linguagem que, auto-reflexiva, permite uma relação de reciprocidade entre discurso e cognição.

2) A função reguladora da linguagem, integrada ao funcionamento discursivo, atua na relação entre linguagem externa e linguagem interna. A referida função emerge no processo de internalização, no curso do desenvolvimento e em meio a práticas sociais que caracterizam as relações humanas. A função reguladora atua, de um lado, com os processos cognitivos e, de outro, com as significações, exercendo assim uma função reguladora fluida, que explicita o funcionamento da linguagem.

A autora finaliza seu estudo interpretativo sobre as idéias de Vygotsky no que diz respeito à relação pensamento e linguagem, apontando para o fato de que esse teórico concebe tal relação em termos de uma práxis lingüística, sem a qual não existe significação. Ao colocar a interlocução como sendo indicativa dessa relação, ele marcou o papel do dialogismo como o elemento constitutivo por excelência dos processos cognitivos e o papel da interação como a sua dimensão fundadora.

A relação entre linguagem e cognição é uma questão fundamental para o propósito deste trabalho e foi até aqui abordada com base nas discussões gerais sobre o tema. Entretanto, é igualmente importante, ressaltar as elaborações vygotskyanas sobre o desenvolvimento da linguagem e da cognição no âmbito dos debates mais dirigidos para o estudo das pessoas que possuem algum tipo de deficiência ou condição especial de desenvolvimento. Vygotsky (1989b) investiu em análises orientadas para o campo então denominado de Defectologia. Sua tese fundamental é a de que a criança cujo desenvolvimento está comprometido

por algum tipo de déficit, não é necessariamente menos desenvolvida que seus pares normais, é uma criança que se desenvolve de outro modo. Neste sentido, são as mesmas leis que regem o desenvolvimento, tanto dos indivíduos normais, quanto dos anormais.

Além disso, a defectologia como campo de investigação, possui uma fundamentação metodológica estruturada sobre bases “positivas”. O interesse não está posto em identificar apenas os defeitos. O objeto de estudo são os processos de desenvolvimento infantil em sua diversidade.

A lei central das proposições vygotskianas, nessa área, é a seguinte: qualquer defeito origina uma tendência ou estímulo para a formação da compensação, isto é, a insuficiência de uma capacidade é compensada com o desenvolvimento de outra. Por exemplo, se algum órgão, devido a uma deficiência funcional ou orgânica, não cumpre por completo sua função, então, o sistema nervoso central e o aparelho psíquico do homem assumem a tarefa de compensar o funcionamento deficiente daquele órgão. Cabe esclarecer que a compensação ocorrida não é orgânica, mas relativa ao funcionamento psicológico, numa idéia que corresponde à plasticidade dos processos de desenvolvimento. As oportunidades para que um indivíduo se desenvolva são propiciadas pelo meio sócio-cultural no qual ele está imerso. Assim, formas de atuação diferenciadas são fatores determinantes para ocorrer desenvolvimento, isto é, faz-se necessário que os outros mais capazes proporcionem experiências diversificadas para o indivíduo.

Vygotsky afirma que a criança, ao se deparar com alguma dificuldade, tem a possibilidade de avançar por uma via indireta para vencê-la. É do processo de interação da criança com o meio que se criam situações que a impulsionam para o caminho da compensação. Assim, o meio social é fator fundamental para o desenvolvimento. Só no processo da vida social coletiva se criam e se desenvolvem todas as formas superiores da atividade intelectual próprias dos homens.

Embora nesses textos Vygotsky não se refira à Zona de Desenvolvimento Proximal (até porque esses trabalhos precedem as primeiras menções dessa

noção, em torno de 1932-1933), algumas proposições já se orientam para a idéia de desenvolvimento proximal – a visão prospectiva do desenvolvimento, a crítica a seu atrelamento às capacidades já consolidadas e a convicção de que as experiências no coletivo impulsionam o desenvolvimento da criança com alguma deficiência.

Com relação ao desenvolvimento da criança, o autor aponta para o fato de que a estrutura e a formação das funções superiores da atividade psíquica se realizam no processo de sua interrelação e de sua colaboração com o meio social circundante. A criança normal bem como aquela que apresenta algum tipo de dificuldade encontram no coletivo a fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vygotsky (1987b) buscou, ainda, compreender a relação existente entre aspectos cognitivos e emocionais presentes em crianças com retardamento intelectual. Publicou trabalhos em que apresenta proposições nas quais o enfoque intelectualista para o problema da natureza do atraso mental é contestado. O autor passou a dar importância também para a questão dos aspectos afetivos.

Neste sentido, afirma que aquilo que diferencia uma criança normal de uma criança com atraso intelectual não é simplesmente a inteligência, pois a natureza do processo intelectual como um todo é idêntica nas duas crianças. As diferenças entre elas devem ser explicadas com base nas desordens afetivas. Assim, a relação entre afeto e inteligência na deficiência mental é abordada pelo autor com o propósito de desenvolver e construir uma hipótese de trabalho sobre o funcionamento da criança com deficiência mental.

Vygotsky reporta-se às pesquisas que compararam crianças deficientes com crianças normais. Tais estudos indicaram que estas últimas encontram mais “motivação afetiva” (Vygotsky, 1987b, p.84) para mudar de atividade do que as primeiras, em condições semelhantes de tarefa. É o novo sentido de uma situação que dá à criança a força completa para sua motivação afetiva, ainda que essa possa perder todas suas qualidades atrativas concretas. Para mudar de

atividades, crianças com defasagem intelectual necessitam ser motivadas com objetos variados.

Desse modo, parece que a criança normal tem uma possibilidade de flexibilidade maior do que a criança deficiente. A criança normal tem uma capacidade maior para lidar com novas atividades, ainda que mude seu sentido, devido a sua possibilidade de mudar o pensamento. A criança com uma capacidade intelectual limitada tem mais dificuldade para o novo e só muda uma atividade, desde que haja condições concretas para isto ocorrer.

Rey (2000) e Oliveira (2001), inseridos na perspectiva histórico-cultural, focalizam seus estudos no papel da emoção no desenvolvimento psíquico. Ambos apontam para o fato de que Vygotsky não se dedicou de forma específica aos aspectos afetivos, embora o tema da emoção estivesse presente em vários momentos de sua obra. Segundo Rey, ao assumir o tema do desenvolvimento como central, Vygotsky introduziu um conceito pouco citado entre os estudiosos atuais, que foi o de “situação social do desenvolvimento”. Este conceito nos evidencia a preocupação do autor por integrar a riqueza dos processos internos constituídos na história anterior do sujeito, com as influências que caracterizam cada um dos momentos sociais do desenvolvimento. Cada nova situação social que o sujeito enfrenta se converte em uma via de desenvolvimento para novas formações psicológicas, termo que não aparece elaborado de forma consistente na obra de Vygotsky. Além disso, outro conceito utilizado refere-se à “vivência” como unidade de desenvolvimento; neste termo subjaz a idéia de relação afetiva da criança com seu meio. Para Rey, a integração de aspectos cognitivos e afetivos é uma idéia presente nas elaborações vygotskianas, enfatizando a natureza processual desses aspectos.

Oliveira focaliza o papel fundamental da linguagem na obra de Vygotsky e afirma que as discussões sobre a linguagem implicam uma abordagem da conceitualização. Deste modo, o processo desencadeado com a formação dos conceitos interfere e constitui as próprias emoções humanas, as quais entram em conexão com a nova forma de pensar que se estrutura. Neste sentido, a autora

remete-se a um dos postulados fundamentais da teoria que defende a inter-relação entre as funções psicológicas como um dos principais elementos em jogo no desenvolvimento humano. Para Oliveira, a emoção não pode ser classificada como uma das funções psicológicas, entretanto sua manifestação depende da atividade dessas funções, sendo elas perpassadas ou não por formas de mediação. A emoção deixa de ser considerada uma reação essencialmente orgânica e instintiva e assume uma forma de funcionamento altamente complexa, sujeita às alterações da vida histórica.

Vygotsky (1989a) realiza críticas às teorias intelectualistas que julgam o desenvolvimento de um indivíduo unicamente pela deficiência intelectual apresentada. O autor realiza comparações entre a criança normal e aquela com atraso mental e afirma que as diferenças intelectuais existentes entre elas não são essenciais. Para o autor, não se deve buscar as causas que explicam as peculiaridades das crianças deficientes mentais, comparando-as com as normais, na esfera do intelecto. Assim, as diferenças devem ser explicadas a partir da esfera afetiva. Para o autor, o desenvolvimento vai além de noções intelectualistas e está posto também na questão afetiva e da vontade.

Neste estudo, procuramos enfatizar a mediação social como sendo constitutiva do desenvolvimento, deste modo, estamos salientando que o destino de um indivíduo não está predeterminado pela sua deficiência ou dificuldade, mas é dependente do grupo social no qual ele está inserido. Cabe-nos, portanto, levantar indagações sobre as relações estabelecidas entre crianças com desenvolvimento atípico e seus interlocutores.

O conjunto de considerações feito até aqui, para abranger as principais teses de Vygotsky sobre o desenvolvimento, bem como apontar algumas lacunas e pontos de maior relevância da teoria, configura a perspectiva que dá fundamentação ao presente estudo orientado para discutir a noção de desenvolvimento proximal.

O capítulo a seguir buscará explorar essa noção a partir das contribuições de Vygotsky e, além disso, explicitará algumas interpretações atuais sobre o tema,

problematizando inconsistências e apontando avanços trazidos por autores contemporâneos.

Capítulo 2

O Conceito de Desenvolvimento Proximal: As Proposições Vygotskyanas e os Desdobramentos Atuais

A teoria histórico-cultural traz contribuições importantes sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizado. Para Vygotsky (1987;1991b), desenvolvimento e aprendizado não são aspectos coincidentes, mas interdependentes. O desenvolvimento é suscitado e impulsionado pelo aprendizado, e este depende de condições de desenvolvimento. Para se entender melhor tal relação é preciso abordar o que o autor propõe como Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante, ZDP).

Vygotsky afirma existir dois níveis de desenvolvimento. O primeiro deles é denominado nível de desenvolvimento real e diz respeito àquelas funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (nessas formulações, o autor cita criticamente as medidas de testes de inteligência, que buscam identificar apenas o nível de desenvolvimento real). O outro nível, desenvolvimento potencial, é o que determina as funções mentais que as crianças apresentam em situações de atividades conjuntas sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes.

A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é determinado por problemas que o indivíduo soluciona independentemente, sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da solução de problemas em atividades partilhadas. Ela caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, ou seja, refere-se àquele desenvolvimento que ainda está em processo, que está por se consolidar.

O desenvolvimento proximal, visto como desenvolvimento emergente, supõe a participação do outro no processo de aprendizado dos indivíduos, corresponde ao espaço onde ocorrem os processos de elaboração compartilhada.

Sendo assim, fica reiterada a tese de que o desenvolvimento psicológico depende das condições sociais em que é produzido.

Devido à ênfase dada à atuação dos outros, às experiências no plano intersubjetivo, o autor também estabelece uma relação entre desenvolvimento e o papel da imitação no aprendizado, indicando que a criança imita para além do seu nível de desenvolvimento, porém, não infinitamente mais. A noção de imitação como recriação e não como mera reprodução permite que Vygotsky atribua a esse processo um papel fundamental e o conceba de forma mais ampla. Tal fato contraria um dos princípios da psicologia clássica, para quem a atividade imitativa da criança não é indicativa de seu desenvolvimento mental. Sendo assim, vários sistemas de teste de inteligência consideram somente aquelas soluções de problemas que os sujeitos realizam sem modelos, sem a ajuda de outros, sem demonstração e sem fornecimento de pistas.

Segundo Vygotsky (1991a), a imitação não é uma atividade mecânica, sem significado. Para se imitar é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo. Uma criança pode realizar, em colaboração com um outro mais capaz, atividades que ela não realizaria sozinha, mesmo que suas ações fiquem dentro de certos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento.

Essa breve retomada das idéias de Vygotsky sobre a ZDP corresponde aos textos do autor mais divulgados entre nós³, os quais têm sido a base para a leitura que vem circulando entre educadores e pesquisadores. Entretanto, essas formulações do conceito são um tanto genéricas, e muitas nuances podem ser notadas nas apropriações teóricas feitas e, principalmente, nas formas de derivar implicações educacionais dessa visão de desenvolvimento.

Assim, a ZDP tem sido alvo de estudos de muitos pesquisadores contemporâneos. Alguns deles realizam reflexões sobre o conceito, explicitando as inconsistências e indicando pontos que merecem maiores aprofundamentos (Valsiner & Van der Veer, 1991; Wertsch, 1988; Góes, 1997; Rojo, 1997). Outros

³ (Vygotsky, 1987; 1991b)

apropriam-se da noção com o intuito de avançarem em suas pesquisas no âmbito educacional (Lunt,1995; Mortimer e Carvalho, 1996; Mortimer e Machado,1997).

Valsiner & Van der Veer (1991) acreditam que a referida noção contribui de maneira limitada para a compreensão da questão de desenvolvimento. A história da origem do conceito, segundo eles, iniciou-se em 1931, num laboratório em Moscou, onde o grupo de Vygotsky estava envolvido em um programa de pesquisa empírica sobre a teoria histórico-cultural⁴. O fechamento de tal laboratório, devido ao aumento da pressão ideológica da época, ocasionou uma separação do grupo de pesquisadores, alguns dos quais mudaram-se para Kharkov, outros permaneceram em outras instituições em Moscou. Vygotsky estabeleceu-se principalmente em Moscou e começou a proferir conferências no Instituto de Pedagogia Científica de Leningrado. Tais conferências estavam, em sua maioria, associadas com a disciplina de paedologia (entendido como campo de estudo da criança a partir de uma perspectiva interdisciplinar). Vygotsky envolveu-se na organização da paedologia na União Soviética, tendo sido professor da referida disciplina no Instituto Pedagógico e Médico de Moscou.

Para tornar possível a compreensão da emergência do uso da ZDP no discurso de Vygotsky, é importante ter em mente a ênfase consistente nos processos de desenvolvimento psicológico que formam a estrutura dinâmica global da personalidade da criança. Os esforços de Vygotsky para explicar o desenvolvimento humano levou-o a juntar a teoria do desenvolvimento e a tradição da paedologia. Esta dualidade de foco – teoria do desenvolvimento e aplicações da paedologia (orientada para o diagnóstico baseado em testes) – é óbvia já em 1931.

Vygotsky introduziu a noção de ZDP com a intenção de resolver os problemas práticos da psicologia da educação: a avaliação das capacidades intelectuais das crianças e a avaliação das práticas de instrução. Com respeito às primeiras, Vygotsky acreditava que as técnicas existentes baseadas nos testes

⁴ As considerações que seguem, sobre a emergência da ZDP nas proposições de Vygotsky, são baseadas na discussão de Valsiner e Van der Veer, já referida

psicológicos se centravam exclusivamente nos ganhos intrapsicológicos, deixando de lado o aspecto do desenvolvimento posterior ou do *movimento* das transformações psicológicas.

Em torno de 1931, portanto, Vygotsky vislumbrou a necessidade de conceitualizar o “fazer do futuro” no desenvolvimento humano. Todas as idéias que mais tarde teriam um papel relevante no uso do conceito já estavam em uso em seu pensamento: a relação entre funções do desenvolvimento e relações sociais, o papel do jogo e da fantasia possibilitando o indivíduo a “ir além do presente” e a participação essencial da interação no processo de internalização. Entretanto, Vygotsky lidava com essas idéias sem um conceito unificado – e está é a função que o termo ZDP parece ter assumido na própria história de suas idéias.

É em torno de 1932-33 que Vygotsky começa a usar o conceito de ZDP. A maior parte da obra do autor nestes anos tiveram a forma de notas, estenogramas (mais que manuscritos completos) e, deste modo, não foi possível documentar com precisão o início do uso do termo. Vygotsky referiu-se à ZDP explicitamente durante 1933 em suas várias palestras e apresentações ligadas à paedologia.

A primeira menção documentada de ZDP diz respeito a uma conferência em Moscou, no Instituto Experimental de Defectologia, em 17 de março de 1933. O título da versão publicada daquela comunicação oral - “A análise paedológica de processos pedagógicos” - reflete o contexto no qual o uso daquele conceito foi introduzido.

Em um texto publicado por Vygotsky, a partir de outra conferência no Instituto Pedagógico de Leningrado, o autor enfatiza a natureza da reorganização estrutural qualitativa (síntese dialética) do processo de desenvolvimento. Ele descreve o curso de transformações do funcionamento do desenvolvimento da criança como caracterizado por períodos de calmas, alternados por períodos de crises. Esses últimos são períodos relevantes para o desenvolvimento. O exato início ou fim desses períodos de crises não foram identificados com precisão, entretanto, é em decorrência deles que níveis superiores de organização

psicológica tomam lugar. Vygotsky estava sempre pronto para ver mudança no desenvolvimento como um processo de síntese dialética, e os “períodos de crise” na ontogênese o impeliram a procurar fenômenos de desenvolvimento relevantes.

Vygotsky utilizou o conceito de ZDP em numerosas situações (porém, freqüentemente de maneira passageira) durante os últimos 15 meses de sua vida. Nesse período, ele apresenta formulações que não são plenamente coincidentes.

Em primeiro lugar, a ZDP é explicada como tendo “resultados diferentes” entre as tarefas realizadas com ajuda e individualmente. Segundo, a explicação do conceito é dada pela diferença entre a capacidade da criança em realizar tarefas em circunstâncias socialmente assistidas e naquelas circunstâncias autônomas. A terceira linha direciona o conceito para fora da situação social imediata. Em uma de suas palestras no Instituto de Leningrado, voltada para a questão do brincar, Vygotsky considerou a brincadeira como tendo um *status* similar ao do ensino e da aprendizagem na interdependência com desenvolvimento. Explicitamente, ele argumentou que a brincadeira cria a ZDP da infância.

Valsiner & Van der Veer, por outro lado, apontam algumas inconsistências nessas diversas formulações. A primeira delas diz respeito ao que os autores denominam de “paradoxo metodológico” - refere-se a processos ocultos no presente, que podem tornar-se explicitados na realidade somente quando o presente tornar-se passado e quando o futuro (próximo) tornar-se o presente. Entretanto, qualquer esforço de pesquisa (incluindo os “experimentos de ensino” vygotksyanos) tem lugar dentro do presente. Por esta razão, o conceito de ZDP não poderia ser especificado por Vygotsky em maiores detalhes, já que a ênfase geral recai sobre a necessidade de atenção para os processos de desenvolvimento que estão construindo o novo presente - que é “futuro” – sobre a base de organização funcional da criança no presente real.

Em outros termos, a experiência de ensino-aprendizagem “adianta-se” ao desenvolvimento não no sentido literal de um processo precedendo o outro, mas no sentido de que neste tempo (no presente) esses processos são funcionalmente

interdependentes de maneira que o desenvolvimento que está emergindo ainda tem que se tornar estabilizado.

Sendo assim, enquanto o processo de ensino-aprendizagem cria a ZDP no presente, não há caminho pelo qual se possa estudar aquele processo diretamente, no momento atual. Esforços para caracterizar a ZDP empiricamente requerem uma transição do foco de uma cobertura simultânea de processos de desenvolvimento em comparação com resultados sucessivos de formação desses processos.

Valsiner & Van der Veer apontam ainda a superficialidade com que Vygotsky explica a passagem de uma função psicológica superior do plano externo para o plano interno. Segundo eles, o conceito elaborado por Vygotsky permite que se pense em termos de uma mera *transposição* de um domínio inter-individual para um domínio intra-individual.

Após essa análise crítica, os autores reportam-se a algumas interpretações contemporâneas sobre as transformações na noção de ZDP, que tomamos como ponto de partida para focalizar, neste estudo, as contribuições de alguns autores que abordam o tema.

Uma importante análise mencionada é aquela de L. Winegar, que enfocou três direcionamentos principais na história da utilização da noção de ZDP.

O primeiro direcionamento envolve a avaliação relativa do desempenho de crianças (solucionando problemas com assistência e autonomamente). Nessa linha a ZDP é vista como “avaliação dinâmica” de “aprendizagem potencial”, ou seja, o conceito possui uma natureza maturacional. O processo de aprendizagem é visto como uma “propriedade” da criança. Esta, quando é confrontada com uma tarefa específica e recebe as dicas de como resolvê-la, encaminha-se para a solução do problema. Em seguida, a criança pode ser observada transferindo as estratégias utilizadas para novas tarefas, e a eficiência da criança para transferir é vista como a base para avaliar a ZDP como sendo “mais ampla” ou “mais estreita”. O conceito ZDP torna-se interpretado em termos de prontidão da criança.

Uma segunda direção concentra-se em um uso do conceito que enfatiza o aprender interativo e ações conjuntas. Nesta linha, as crianças constroem suas capacidades de aprender a partir de “andaimes” fornecidos pelo outro. Historicamente a ênfase sobre a imagem do andaime acentua a natureza externa-interacional da aprendizagem guiada na criança. Essa metáfora deixa em aberto as questões da criatividade do sujeito. Sua capacidade real para ir além do suporte externo, construindo suas próprias funções psicológicas, permanece sem atenção explícita.

Segundo Valsiner & Van der Veer, a noção central de ZDP na perspectiva vygotskyana – imitação persistente – não é capturada na metáfora do andaime. O tutor não trabalha na criação de novas funções na mente da criança. Neste sentido, se a tarefa dada pode ser alcançada pela seqüência de ação x-y-z, e a habilidade para a realização de y ainda não está madura, o tutor ajuda a criança a alcançar y, tornando possível para ela a solução da tarefa. Uma vez que a habilidade para y amadurece, o tutor “retira” o suporte para y, e a criança pode agora alcançar a tarefa individualmente. Desse modo, o ensino-aprendizagem não se adianta ao desenvolvimento (como explicitado por Vygotsky), mas encaixa-se ao programa maturacional de habilidades já estabelecidas.

Bruner (1985) indica pontos de similaridade entre as noções de andaime e ZDP:

Se a criança é capaz de avançar da existência sob a tutela de um adulto ou um par mais competente, então o tutor ou o par serve ao aprendiz como uma forma indireta de consciência até o tempo em que o aprendiz seja capaz de controlar sua própria ação através de sua própria consciência e controle. Quando a criança alcança aquele controle intencional sobre uma nova função ou sistema conceitual, é então que ela é capaz de usá-la como um instrumento. Sobre este ponto, o tutor na realidade desempenha a função de “andaime” de tornar a tarefa de aprendizagem possível para a criança, nas palavras de Vygotsky,

internalizar conhecimento externo e convertê-lo em um instrumento para controle da consciência (Bruner, 1985:24-25).

No terceiro direcionamento, L. Winegar aponta algumas interpretações da ZDP no contexto da insuficiência de esforços teóricos na psicologia do desenvolvimento. Para o autor, psicólogos contemporâneos parecem viver inseridos numa crise – seu repertório teórico é estático e de senso-comum, enquanto cresce a necessidade para construção de sistemas teóricos de desenvolvimento para explicar fenômenos psicológicos complexos. Ênfases sobre estrutura e processos dinâmicos tornam-se raras na psicologia contemporânea. Como foi observado na descrição dos dois primeiros direcionamentos, o conceito tem ainda sido usado em caminhos mais gerais, ou em conjunto com a estrutura de ação sobre alguma tarefa complexa específica. Pouco esforço tem sido feito para construir sustentações teóricas que localizem a ZDP em um contexto teórico estruturado. Além disso, às vezes, tentativas teóricas na psicologia atual servem como um “sistema guarda-chuva” que leva os investigadores a realizarem uma infinidade de estudos sem muita inovação na esfera teórica.

Wertsch (1988) também teceu formulações sobre a noção de ZDP. Em um primeiro momento, o autor afirma ser tentador supor que Vygotsky propõe um “modelo transferencial de internalização”. Porém, uma análise mais profunda indica que Vygotsky não concebia os processos psicológicos superiores internalizados como meras cópias de processos externos interpsicológicos.

As primeiras elaborações de Wertsch caracterizam-se como uma forma de análise de ações conjuntas entre adulto-criança. Ao mesmo tempo, o reconhecimento da ênfase original de Vygotsky na mediação semiótica e internalização direciona o foco de análise para os processos intra-pessoais que conservam suas origens culturais em versões internalizadas – enquanto processos dialógicos internos.

O processo de internalização continua através de “pontos de intersubjetividade” que estão presentes dentro da ZDP. Estes pontos permitem à

criança experienciar a ação conjunta na resolução de situações, e ela passa a internalizar os modos de solucionar as tarefas.

Wertsch explicita ainda que Vygotsky argumentava que a ZDP é um constructo útil no que se refere aos processos de instrução. Para o último autor, desenvolvimento e instrução não coincidem diretamente, representam dois processos que coexistem em uma relação muito complexa. De acordo com Vygotsky, a instrução na ZDP, desperta e põe em funcionamento toda uma série de processos de desenvolvimento. Estes só são possíveis de ocorrerem na esfera da interação com as pessoas que rodeiam a criança e em colaboração com seus pares, para, finalmente, converterem-se em processos internalizados. Wertsch esclarece que, embora os comentários de Vygotsky sobre a relação entre instrução e desenvolvimento se referem às crianças em idade escolar, ele reconhecia que a mesma dinâmica geral tem lugar também em outros planos do desenvolvimento. Vygotsky afirmava que tal relação existe desde os primeiros dias de vida da criança.

Wertsch lembra que o conceito de ZDP tem gerado investigações tanto na Rússia como no ocidente, por conta de seu caráter precursor. Todavia, sua formulação é insuficiente em vários aspectos. O primeiro problema apontado pelo autor refere-se ao conceito de desenvolvimento assumido por Vygotsky, o qual carece de clareza. Ao elaborar seus argumentos sobre a relação entre instrução e desenvolvimento, Vygotsky constatou que havia três argumentações contraditórias a respeito da referida relação. A primeira delas afirma que o processo de desenvolvimento é independente do de instrução, no sentido de que, desenvolvimento ou maturação são pré-condições de aprendizagem, porém, nunca são resultados dessa. A outra posição assume que o processo de aprendizagem em instrução é desenvolvimento e, por fim, há um enfoque que, na tentativa de superar os extremos representados pelas proposições anteriores, busca combinar aspectos de ambos. Contrariamente a essas posições, Vygotsky argumentava que entre desenvolvimento e instrução existia uma relação mais complexa, para ele, instrução não é desenvolvimento. Defendia a idéia de que o desenvolvimento não poderia reduzir a aprendizagem a uma instrução, e esta é a

interpretação que parece mais compatível com seus comentários sobre o funcionamento intrapsicológico que se origina do funcionamento interpsicológico. Porém, suas elaborações deixam sem resposta o que realmente entendia por desenvolvimento. Ele necessitava invocar uma dinâmica interna para o conceito, entretanto, sua tentativa nesse sentido foi insuficiente.

Um outro problema, segundo Wertsch, refere-se à explicação vygotskyana sobre a ZDP. Vygotsky remete-se aos primeiros períodos da ontogênese, entretanto, ele tem muito pouco a dizer sobre esse período, principalmente, por falta de conhecimento sobre a infância, característica de sua época. Contudo, para Wertsch, durante as últimas décadas, já é possível examinar a ZDP, nos primeiros anos de vida da criança e há pesquisadores contemporâneos realizando tal tarefa.

Outra interpretação importante é proposta por Barbara Rogoff, cujas reflexões sobre a noção de ZDP indicam que o evento (cenário interativo) que é construído conjuntamente pela criança e a outra pessoa que é mais capacitada em atividades (objetivo-orientadas) torna-se a “unidade de análise” de processos de participação. Neste cenário, ambos os participantes exercem uma atividade que tem um objetivo. O desenvolvimento necessariamente emerge na relação assimétrica existente entre criança e o outro mais capaz. Porém, é nesta relação que os desafios, “provocações” e suportes são construídos.

A ZDP, para a autora, é uma região dinâmica para a aprendizagem de experiências em contextos onde os participantes tem seus papéis ativamente estabelecidos. Do lado dos adultos, sua responsabilidade em aspectos de desempenho de tarefas está no suporte social para o alcance da ZDP.

A orientação teórica de Rogoff surgiu em conjunto com um programa de pesquisa microgenética especificamente orientada em um cenário de solução de problemas conjuntos onde ambos, a criança e o “outro mais experiente”, perseguem seus objetivos.

Para Valsiner & Van der Veer (1991) as diferentes interpretações atribuídas ao conceito de ZDP permanecem inconclusas. Os reais mecanismos que sustentam o processo de desenvolvimento estão ainda para ser descobertos.

As idéias sobre ZDP têm, portanto, sido tema de debates e discussões de alguns autores de nosso tempo. Embora as reflexões desses autores contribuam para um melhor entendimento do conceito, verificamos que há ainda, também no âmbito educacional, maneiras simplificadas de compreensão da noção. Não é interesse deste estudo, realizar considerações ou propor formas de utilização do conceito, entretanto, explicitaremos, a seguir, algumas dessas leituras que desconsideram problematizações importantes, tais como, um necessário aprofundamento sobre o papel do outro no desenvolvimento ou, ainda, a relação entre ZDP e condições especiais de funcionamento, em crianças com determinadas dificuldades de aprendizado.

2.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal e as Implicações Educacionais

A noção de ZDP tem sido freqüentemente utilizada no âmbito educacional. Por isso julgamos oportuno explicitar alguns estudos que se orientam nessa direção, com a intenção de termos elementos de argumentação em relação à pertinência das críticas à noção que pretendemos suscitar neste trabalho.

Deste modo, alguns autores contemporâneos utilizam-se do conceito de ZDP, com o intuito de elaborarem diretrizes teóricas para práticas educativas.

Lunt (1995) reflete sobre os modos de avaliação existentes na psicologia e na educação e critica aqueles modelos avaliativos derivados de uma tradição positivista e reducionista, como, por exemplo, a mensuração através dos testes de QI. A autora sugere como prática de avaliação mais adequada a que denomina avaliação dinâmica. Nela é necessário existir uma interação dinâmica entre examinador e examinado, com ênfase no processo de aprendizagem. É objetivo da avaliação compreender o “como” a criança aprende, mais do que “o que” ela já aprendeu.

Para a autora, essa maneira de se focar a avaliação está ancorada nos pressupostos vygotskyanos sobre a relação entre aprendizagem e

desenvolvimento, sobre o papel do adulto na mediação da compreensão e sobre o lugar fundamental que a zona de desenvolvimento proximal ocupa na compreensão do desenvolvimento cognitivo de um indivíduo. Nessa linha

qualquer avaliação que não explore a zona de desenvolvimento proximal é apenas parcial, já que só leva em conta as funções já desenvolvidas e não aquelas que estão em processo de desenvolvimento e que, por definição, desenvolvem-se por meio de atividade colaborativa (Lunt, 1995:234).

O interesse de Lunt está, na verdade, em examinar os procedimentos de avaliação dinâmica existentes. Ela conclui que as abordagens de avaliação que se valeram das contribuições teóricas vygotskyanas, principalmente no que se refere ao papel da mediação, têm obtido maior credibilidade e popularidade. Além disso, o interesse maior da autora são os programas instrucionais. Ela afirma

ser possível desenvolver uma teoria e uma prática da avaliação que apliquem as idéias derivadas da teorização de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal, a qual possibilita a avaliação qualitativa dos processos psicológicos, também úteis para o planejamento instrucional (Lunt, 1995:247).

Como discutido antes, tem havido várias críticas ao constructo teórico vygotskyano, principalmente no que diz respeito à relação entre desenvolvimento e aprendizagem, de maneira ampla, e ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, especificamente, além das críticas às interpretações contemporâneas. O texto de Lunt parece não considerar as referidas críticas, e busca a utilização do conceito de maneira aplicativa, explorando o potencial prescritivo dessa visão. Na

verdade, talvez esse consista no principal problema a ser solucionado, ou ao menos refletido, no âmbito da educação.

Em termos de trabalhos brasileiros interessados na ZDP, cabe mencionar a pesquisa de Mortimer & Carvalho (1996) que analisou, sob diferentes ângulos, a relação ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula de ciências. Para explicar o modo pelo qual os alunos de 1º e 2º graus adquirem conceitos científicos, os autores se basearam, principalmente, na idéia de conflito cognitivo. Tal idéia tem sua origem na teoria piagetiana de equilibração, processo pelo qual um indivíduo constrói esquemas de conhecimentos e os articula em nível superior de funcionamento. Além disso, os autores encontraram nos constructos teóricos vygotskyanos outros elementos que lhes permitiram adensar a análise do processo do ensino e do papel do professor, tomando por base o conceito de internalização formulado por Vygotsky para explicarem como ocorre em sala de aula o processo de aprendizagem dos alunos. Para os autores, o sistema vygotskyano admite que as idéias possam ser construídas num espaço social e, nesse processo, são internalizadas. Assumem a noção, já explicitada anteriormente neste trabalho, de ZDP como sistema de suporte ou “andaime” e indicam que o professor ou pares mais competentes têm o papel de dar “suporte” aos alunos. Concluem que, pela contribuição das idéias vygotskyanas, é possível estender a análise de sala de aula e descobrir aspectos de clara relevância para o ensino, que ficariam ausentes num referencial puramente piagetiano.

Outra pesquisa, de Mortimer & Machado (1997), procura mostrar, através da análise de um episódio ocorrido em contexto de sala de aula, como o conceito trabalhado é laboriosamente construído com o auxílio da professora, através do estabelecimento de uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a professora dá suporte à superação da perturbação cognitiva pelos alunos.

Nesse estudo, há um afastamento da idéia de conflito cognitivo piagetiano, ao afirmarem que

....o uso de estratégias de ensino que se baseiam na utilização de “conflito cognitivo”, não envolve apenas o desenho das atividades propostas aos alunos. O que assegura a elaboração de conceitos....é o movimento discursivo (Mortimer e Machado, 1997:153).

Apropriam-se da teoria enunciativo-discursiva proposta por Bakhtin e afirmam que em uma situação de construção de conhecimento em sala de aula, podem surgir dois tipos de discurso: o autoritário e o internamente persuasivo. No primeiro tipo, as enunciações e seus significados são pressupostos como fixos, não sendo passíveis de serem modificados ao entrarem em contato com novas vozes. Por outro lado, o discurso do tipo persuasivo procura as contra-palavras. Nele, o professor pode dialogar com os alunos, e ocorre a interação de diferentes vozes.

Mortimer e Machado, indicam, portanto, que o professor assume papel fundamental de ser aquele que dá o suporte para a construção dos conhecimentos dos alunos, a partir de uma situação conflitiva, perturbadora. Além disso, acreditam que uma possibilidade produtiva de orientação do professor é pela via discursiva.

Esses estudos, embora tragam contribuições importantes para a prática educativa, uma vez que enfatizam o papel das relações partilhadas para a construção de conhecimentos, deixam em aberto um necessário aprofundamento no que se refere ao próprio conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal.

O estudo de Lunt (1995) apropria-se do conceito de ZDP com o intuito de pensar em procedimentos avaliativos que sejam eficazes no âmbito educacional, principalmente para auxiliar os educadores no planejamento pedagógico. A autora não aponta para as inconsistências que subjazem ao conceito.

Os estudos de Mortimer e Carvalho (1996) e Mortimer e Machado (1997) permitem-nos pensar a atuação do outro como fator favorável às elaborações de conhecimentos. Deste modo, parece-nos que o outro assume a função de “andaime” nessas elaborações. Estes trabalhos admitem que o papel do outro (no

caso, o professor) é fundamental para possibilitar indagações e conflitos nos alunos, entretanto, não aprofundam o fato de que nem sempre a interferência do outro é positiva e que, muitas vezes, o indivíduo que está em desenvolvimento não avança nesse processo, mesmo com a realização de atividades partilhadas.

Por essa razão, tem surgido uma tendência que demonstra preocupação com atitudes quer idealizantes, quer prescritivas, frente ao conceito da ZDP, em discussões que refletem sobre o papel do outro mais capaz, com relação ao processo de conhecimento do sujeito.

Góes (1997) focaliza questões sobre a elaboração de conhecimentos, a partir da tese segundo a qual esse processo é socialmente constituído. Afirma que um dos aspectos principais das abordagens de ensino-aprendizagem está no tratamento teórico dado à assimetria entre professor e aluno, no que diz respeito aos conhecimentos dominados e aos modos de elaboração conceitual.

A autora aponta a participação do outro e o papel da linguagem, considerando três paradigmas que orientam o processo de conhecimento no contexto escolar.

No primeiro paradigma, que encara o processo ensino-aprendizagem como transmissão-recepção de conhecimentos, é esperado que o outro transmita algo que possui, enquanto ao sujeito é atribuído o papel de receber os conhecimentos a que é exposto. Com relação aos processos de linguagem presentes nessa recepção de conhecimentos, está implicada a idéia de que a palavra do outro deve ser repetida, parcial ou totalmente.

O outro paradigma refere-se a certas derivações da abordagem construtivista, pela qual pressupõe-se um caráter ativo do sujeito na construção de seus conhecimentos. O meio social é concebido como fonte de influência num processo que é próprio do sujeito. Neste sentido, as relações intersubjetivas não são dadas como instância efetivamente constitutiva, pois é privilegiada a idéia de construção individual. No que diz respeito aos processos de linguagem no conhecimento, a reprodução da palavra do outro torna-se alvo de desconfiança, é indício de disfuncionamento do processo. Segundo a autora: “...na rejeição de um

modelo de (quase) silenciamento do sujeito, configurou-se um modelo de (quase) silenciamento do outro (Góes, 1997:13).

A terceira visão apoia-se na concepção de um sujeito interativo, que elabora conhecimentos sobre objetos, em processos necessariamente mediados pelo outro e constituídos pela linguagem, pelo funcionamento dialógico. Trata-se do modelo caracterizado pela relação sujeito-sujeito-objeto (SSO), ancorado na abordagem histórico-cultural em psicologia, em especial no pensamento de Vygotsky. Nessa perspectiva, o conhecer tem gênese nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e marcado por uma rede complexa de condições culturais.

Entretanto, a autora explicita que esquemas generalizantes de análise do funcionamento intersubjetivo, em interpretações do “modelo SSO”, podem desconsiderar especificidades de circunstâncias interativas concretas e de contextos institucionais concretos, o que reduz a dinamicidade e a complexidade da participação do outro no processo de conhecimento

O problema principal está na idéia de um funcionamento intersubjetivo sem tensões. O outro nem sempre é aquele que ajuda, partilha, guia, cria suportes, estabelece pontes. Porém, o desenvolvimento parece acontecer tanto em acordo quanto em desacordo com as características uniformes, esperadas ou idealizadas das relações entre sujeitos, isto é, ainda que as relações intersubjetivas não sejam harmoniosas. O outro tem um papel contraditório e o jogo dialógico, que constitui a relação entre sujeitos, não tende apenas a uma direção; abrange circunscrição, expansão, dispersão e estabilização de significados e envolve o deslocamento “forçado” de certas operações de conhecimento.

Sobre a questão do desenvolvimento, já explicitamos que, na perspectiva histórico-cultural, as teses de mediação social e mediação semiótica são condições fundamentais para a sua ocorrência. Em relação ao conceito de ZDP, também o encontramos ancorado nessas mesmas teses.

Para Góes, o referido conceito faz parte de um esforço para explicitar a constituição social dos processos individuais. Tal conceito contribui para redefinir o

desenvolvimento psicológico, como um curso dinâmico e socialmente constituído de transformações que abrange, de um lado, a consideração do passado, do presente e, prospectivamente, do futuro; e, de outro lado, o necessário envolvimento do funcionamento intersubjetivo, que se concretiza pelos processos de linguagem.

O que se coloca como pressuposto é a participação, de qualquer natureza, do outro, nas experiências de aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo. Na argumentação de Smolka, Góes e Pino (1998), a dinâmica das relações sociais pode ser tensa e conflituosa ou suave e cooperativa. Não se pode pensar num funcionamento intersubjetivo prevalente, que implique apenas parte desses qualificativos.

Acreditamos que a noção de ZDP, do modo como esta explicitada na teoria histórico-cultural, deixa algumas lacunas, uma vez que, por exemplo, parece simplificar o processo de desenvolvimento de um indivíduo, ao indicar que, com a ajuda de adultos ou parceiros capazes, a criança realiza ações que não faria autonomamente. Parece não ser considerada a qualidade dessas interações e nem se elas são suficientes para que o desenvolvimento ocorra. Neste sentido, é que as críticas antes referidas sugerem a necessidade de buscarmos novos modos de olhar para a questão da ZDP, com maior reflexão sobre o papel do outro e a qualidade das relações intersubjetivas. Ao nos reportarmos a essa idéia do papel do outro, julgamos importante tornar explícito que temos em mente algo mais do que simples diálogos de interlocutores imediatos. Góes aponta-nos o fato de que os efeitos dos outros sobre o indivíduo não dependem somente de formas de atuação direta, face a face, no sentido que os outros não são apenas as pessoas fisicamente presentes, mas abrangem os discursos e significados circulantes no grupo social, incluem representantes dos códigos e normas, participantes das práticas sociais.

Também Rojo (1997) concorda com idéia de que a noção de zona de desenvolvimento proximal apresentada por Vygotsky mostra uma insuficiência de elaboração, mas se trata de um constructo promissor, que tem recebido diferentes

interpretações. Ela identifica, na investigação atual dessa noção, pelo menos três vertentes interpretativas: uma vertente cognitivista, centrada no desenvolvimento “intrapessoal”, e nas possibilidades de mensuração; uma vertente interacionista, centrada no aspecto “interpessoal”, isto é, nas pautas de interação presentes no desenvolvimento potencial e tidas como responsáveis pela internalização; e uma vertente discursiva (ou enunciativo-discursiva), que tende a não dissociar interação, discurso e conhecimento, e cuja base de análise é essencialmente a linguagem.

A autora argumenta pela terceira vertente e, para ilustrá-la, analisa um segmento de episódio interativo em uma sala de aula de 2^a série de escola particular da cidade de São Paulo, onde professor e alunos discutiam o modo de vida dos esquimós. Sua análise mostra que os gêneros discursivos (segundo Bakhtin, 1997, tipos relativamente estáveis de enunciados) são os instrumentos mediadores na negociação na ZDP.

Assim, o foco da análise não está no conteúdo do discurso, porém, no próprio discurso (para quem se diz e de que modo se diz) e o que está em jogo é o léxico adequado a um certo gênero do discurso. O estudo indica que as trocas interativas entre professor e alunos permitem um verdadeiro trabalho de substituição, no eixo paradigmático, de um léxico que se aproxima da oralidade, por um léxico letrado, que se aproxima da escrita.

Como temos destacado, há vários autores que, inseridos em uma perspectiva teórica histórico-cultural, têm direcionado seus estudos para a questão do conceito de ZDP, em relação ao qual explicitam não só incompletudes e falta de aprofundamentos, mas, também, vislumbram um modo prospectivo de compreender o desenvolvimento dos indivíduos.

As proposições sobre o conceito de ZDP tornam explícita a importância das relações interpessoais para a construção das funções mentais superiores. Vygotsky nos contempla com uma teoria que torna evidente o papel do outro (enquanto mediador) para o funcionamento intrapsicológico. De certo ângulo, a noção de ZDP parece ser tratada por ele de maneira bastante clara, isto é, o

indivíduo necessita do auxílio do outro, para realizar com ajuda o que, num futuro próximo, será capaz de realizar autonomamente. Vygotsky ancora-se nas teses da internalização e mediação semiótica para argumentar por essa visão de desenvolvimento. Porém, apesar das articulações que possam ser feitas com os estudos de Defectologia, o autor parece não esclarecer suficientemente, em sua teoria, uma questão importante, que diz respeito à relação conceitual entre desenvolvimento proximal e desenvolvimento lentificado (ou realizado por vias indiretas), como ocorre com sujeitos que apresentam dificuldades de funcionamento lingüístico-cognitivo.

Nosso interesse está em focalizar o desenvolvimento, a partir das reflexões sobre a noção de ZDP. Para tanto, estaremos direcionando nossas análises para o caso de um garoto, com desenvolvimento peculiar no que se refere às esferas de linguagem e cognição.

Neste sentido, pretendemos discutir como se pode conceber o desenvolvimento proximal em uma criança que apresenta um modo de funcionamento lingüístico e cognitivo caracterizado por atraso de desenvolvimento.

Um estudo que focalize crianças com dificuldades de aprendizagem parece ser um caminho interessante e profícuo para que possamos pensar no conceito em questão. Na verdade, o que acontece nesse jogo interativo e nas interlocuções que possibilitam o desenvolvimento do sujeito? Podemos redimensionar o conceito de ZDP, ao considerarmos aqueles casos singulares, especiais? Se a teoria histórico-cultural explicita a capacidade de fazer sozinho no futuro o que hoje se faz com ajuda, podemos indagar qual é esse futuro para a criança atípica?

Refletindo sobre tais questões, pretendemos contribuir para a discussão teórica referente ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. Nosso interesse está focalizado na problematização da ZDP, em que buscamos apontar desdobramentos e redimensionamentos propriamente teóricos e conceituais. Deste modo, nosso objetivo é tomar o caso singular de um sujeito para reiterar as

contribuições da noção de ZDP e apontar as insuficiências ou indagações que persistem, levando em conta, tanto as proposições de Vygotsky, quanto as discussões contemporâneas sobre esse tema.

Capítulo 3

Um Estudo de Caso como Base para Indagações sobre a Noção de Desenvolvimento Proximal

A partir da análise de dados de um menino que apresenta singularidades em seu processo de desenvolvimento lingüístico-cognitivo, tendo como espaço de observação o atendimento clínico fonoaudiológico e as interações aí estabelecidas, pretendemos examinar as eventuais transformações de capacidades do sujeito, com base na noção de desenvolvimento proximal. Cabe esclarecer que, embora estamos privilegiando a clínica fonoaudiológica como lugar central desse estudo, estaremos considerando também outros contextos de inserção do sujeito, tais como: o ambiente escolar, familiar e social. Essa análise servirá como referência para retomarmos a problematização das interpretações sobre a ZDP.

A opção pelo estudo de casos considerados singulares possibilita a exploração de características latentes que não se explicitam com facilidade em casos típicos. A fundamentação teórica que subjaz a este procedimento metodológico na perspectiva do presente trabalho, pode ser explicitada nas proposições do paradigma indiciário.

Em 1962, Ginzburg (1987), ao pesquisar os Arquivos da Cúria Episcopal em Udine, que contém um grande acervo de documentos inquisitoriais, deparou-se com acusações feitas a um réu que

sustentava que o mundo tinha sua origem na putrefação. Tudo era um caos, isto é, terra, ar, fogo e água juntos, e de todo aquele volume se formou uma massa, do mesmo modo que o queijo é feito de leite, e do qual surgem os vermes, e esses foram os anjos... (Ginzburg, 1987: 46).

Assim, Ginzburg narra a história de Domenico Scandella - Menochio, nascido em 1532 em Montereale, uma pequena aldeia nas colinas do Friuli. Era casado e tinha sete filhos; outros quatro haviam morrido. Sua atividade era de “moleiro, carpinteiro, pedreiro e outras coisas” (p. 39). Sabia ler e escrever. Menochio sofreu várias acusações e foi condenado à morte, sendo queimado por ordem do Santo Ofício.

Segundo o historiador, Menochio era um homem muito diferente, e a importância em se resgatar as idéias e crenças de um indivíduo único em relação aos do seu nível social, explica-se, uma vez que

mesmo um caso-limite (e Menochio com certeza o é) pode se revelar representativo, seja negativamente - porque ajuda a precisar o que se deva entender, numa situação dada, por ‘estatisticamente mais freqüente’ - seja positivamente - porque permite circunscrever as possibilidades latentes de algo (a cultura popular) que nos chega apenas através de documentos fragmentários e deformados, provenientes quase todos de arquivos da repressão (Ginzburg, 1987: 27).

Embora parece não ser o objetivo de Ginzburg criar um modelo metodológico que contraponha as pesquisas qualitativas às pesquisas quantitativas, seu texto deixa transparecer o quanto profícua é a investigação da história de um sujeito singular, no sentido de que torna-se possível delinear tal história, com um nível de detalhamento que, provavelmente, não ocorre em estudos nuclearmente quantitativos.

Ginzburg (1991) busca mostrar um novo modelo epistemológico, no qual se considera fundamental a busca de pistas, indícios que induzam à formulação de hipóteses. Para o autor, não deve haver rigor num paradigma indiciário, só assim poder-se-á alcançar resultados relevantes, mesmo lidando-se com um estatuto científico “aparentemente” frágil. Assim, segundo o autor:

... o rigor flexível (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente mudas - no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (Ginzburg, 1991:179).

O referido modelo epistemológico torna possível, pela singularidade dos dados, a descoberta de detalhes que podem ser fundamentais e reveladores de modos de funcionamento mental dos sujeitos.

O objeto de análise deste estudo está posto no processo de desenvolvimento pelo qual passa o sujeito em questão. A relação intersubjetiva estabelecida é enfatizada na análise.

Pesquisadores da corrente histórico-cultural têm demonstrado em seus trabalhos um interesse pela compreensão do sujeito e seus modos de constituição.

Nesta linha, podemos citar o estudo de Smolka, Góes & Pino (1998). Nele os autores afirmam que a constituição do sujeito é uma questão persistente e procuram contribuir para a sua discussão. Indicam que as abordagens que se preocupam com a referida questão tecem elaborações teóricas que privilegiam ou o funcionamento intra-individual ou o interindividual.

O estudo apresenta uma revisão crítica dos trabalhos de diferentes pesquisadores que se preocupam também com a questão do sujeito, partindo do princípio da sócio-gênese ou do princípio da intersubjetividade. Os autores reconhecem a importância desses trabalhos, mas alertam para o fato de que as interpretações ou enfatizam a “força” do sujeito, tornando a participação do outro

“menos constitutiva”, por assim dizer; ou enfatizam a regulação pelo outro, não esclarecendo o papel constitutivo do próprio sujeito.

Outro aspecto dessa discussão refere-se à tendência de se conceber a intersubjetividade envolvida com as noções de “simetria” ou de uma “harmonia” ideal ou esperada. Essa é uma visão equivocada, pois é preciso compreender os processos como recíprocos, pelos quais os sujeitos se constituem em relação a posições sociais definidas ou assumidas. Segundo os autores:

*.... “recíproco” é usado no sentido de ser **inversamente relacionado**, como o fortalecimento de um sujeito **enfraquece** o outro. Mas ainda, em um sentido mais profundo, podemos dizer que recíproco significa “constitutivamente relacionados”... (Smolka, Goés & Pino, 1998:153).*

A partir dessas considerações críticas, e retomando trabalhos clássicos como os de Vygotsky, Bakhtin e Wallon, os autores apontam para a natureza semiótica e dialógica das ações e do desenvolvimento humano como linha promissora de aprimoramento teórico.

Mostram que a tese da mediação semiótica de Vygotsky e o princípio dialógico de Bakhtin permitem argumentar que a palavra surge como um sinal privilegiado que constitui a interface dos processos sociais e individuais no discurso para/de outros ou no discurso interno.

Com relação a essa natureza semiótica de constituição do sujeito, os autores explicitam que:

...se o sujeito é constituído semioticamente - pelo outro ou pela palavra - e se o signo é fundamentalmente polissêmico, a natureza do processo de constituição deve implicar o que é diferente, não só o que é idêntico (Smolka, Goés & Pino, 1998:157).

Essa perspectiva é fundamental para tornar possível o entendimento do processo de constituição dos sujeitos, uma vez que se orienta, não só pelos princípios de origem social do desenvolvimento, mas porque mostra a linguagem (sínica) enquanto possível de mobilizar o outro. Na dinâmica interativa estabelecida entre sujeitos, nem sempre a linguagem é explícita (oralizada). Muitas vezes, é no silêncio, no gesto, no movimento do corpo que os sujeitos se constituem. E as relações estabelecidas não necessariamente são mutuamente semelhantes, simétricas, partilhadas.

Vygotsky (1991b) baseia-se na abordagem materialista dialética da análise da história humana ao propor uma nova descrição metodológica que se contraponha à psicologia experimental ancorada na estrutura estímulo-resposta. Assim, o autor propõe uma análise psicológica que focalize como fatores essenciais:

...(1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura (Vygotsky, 1991b:74).

Tais referências são importantes para a discussão do estudo de caso que iremos focalizar. Além delas, faz-se necessário comentar um outro aspecto da metodologia, que diz respeito ao principal recurso de análise a ser utilizado, apoiado na abordagem microgenética.

Góes (2000) apresenta uma discussão sobre a análise microgenética enquanto abordagem metodológica que se insere numa matriz histórico-cultural e

semiótica dos processos humanos. A autora ressalta o caráter profícuo desse caminho metodológico no estudo de questões referentes à subjetivação.

Tomando como ponto de partida para a discussão as contribuições de Wertsch (1995) e Wertsch e Hickmann (1987), sobre a análise microgenética, Góes considera que, em seus trabalhos, os referidos autores não caracterizam plenamente o que vem a ser esse tipo de análise.

Segundo Wertsch e Hickmann (1987), na análise microgenética o investigador observa como indivíduos tornam-se conhecedores de uma habilidade, conceito ou estratégia com uma limitada sessão de observação. Vygotsky introduziu a idéia da microgênese em suas investigações, porém, sem utilizar essa denominação. Seu interesse nesse tipo de análise deve ser visto à luz de sua afirmação de que explicações adequadas na psicologia requerem “análise de processos” ou o estudo do processo dinâmico (da mudança) de desenvolvimento, mais que “análise de objetos” que focalizam somente o produto do desenvolvimento.

Wertsch salienta que a análise é micro porque se refere à curta duração dos eventos. Para Góes essa característica não é a central; o “micro” diz respeito ao privilegiamento de minúcias indiciais. Além disso, a análise é “genética” no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, em uma tentativa de explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura.

As reflexões de Góes sobre a análise microgenética buscam nos estudos fundados no paradigma de natureza indiciária (Ginzburg, 1989) e na perspectiva enunciativo-discursiva (Bakhtin, 1986; Rojo, 1997; Smolka, 1997), a vinculação necessária para se compreender essa vertente metodológica. Deste modo, a autora sugere que a caracterização mais importante da análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso. Além disso, os episódios a serem analisados são escolhidos no sentido de permitirem uma interpretação do fenômeno de interesse. A ênfase é dada para

uma análise centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos.

Assim, ao buscarmos caracterizar um sujeito que tem peculiaridades em seu desenvolvimento lingüístico-cognitivo, tentaremos olhar para seus diferentes modos de relação com os outros, a fim de podermos relacionar suas manifestações de funcionamento mental superior com as formas de mediação semiótica que emergem em suas interações.

Nessas análises, pretendemos privilegiar considerações pertinentes à ZDP, de modo a podermos retomar a problematização dessa noção.

3.1 O Sujeito: História Familiar⁵, Escolar e Clínica

Trata-se de Lucas, um garoto com 11 anos de idade, no início do estudo (1997).

Filho de pais jovens, quando nasceu seu pai tinha 19 anos e sua mãe 18 anos. Seu pai é um pequeno empresário da área de transportes e sua mãe não exerce nenhuma atividade fora do lar. Ambos têm como formação escolar o 2º grau completo. A família tem uma condição econômico-sócio-cultural de nível médio.

A gravidez de Lucas não foi planejada e os pais eram namorados quando ela ocorreu. Sua mãe relata ter sentido muita insegurança para cuidar dele, pois considerava-se ainda bastante jovem para exercer a maternidade. Segundo ela, evitava ao máximo segurá-lo no colo, com receio de derrubá-lo. Mantinha-o, na maior parte do tempo, dentro do berço. Isto ocorreu até Lucas ter aproximadamente 3 anos de idade.

⁵ As informações sobre a história familiar foram obtidas a partir de uma entrevista que a pesquisadora realizou com a mãe de Lucas em maio de 1997 e uma entrevista realizada pela fonoaudióloga no início do atendimento clínico, em setembro de 1995.

Quando ele estava com 1 ano e 2 meses, caiu na escada do prédio onde morava. Rolou 17 degraus. Segundo sua mãe, foi submetido a uma avaliação neuropsicológica e neurológica com a realização de um exame objetivo - o eletroencefalograma, que não indicou qualquer tipo de alteração devido à queda.

Com relação ao desenvolvimento da linguagem, essa criança começou a falar com 3 anos de idade. Nessa época, a família, suspeitando de algum problema, procurou por um especialista. Lucas foi avaliado por um médico foniatra. Segundo relato da mãe, o médico diagnosticou um atraso no desenvolvimento da linguagem, tendo como causa a pouca estimulação recebida e a falta de convívio com outras crianças. O médico sugeriu que a família o matriculasse em uma pré-escola.

Na pré-escola, a professora notou dificuldades em Lucas: não se fixava em atividades, não organizava brincadeiras. Sugeriu que a mãe procurasse um neurologista. Este solicitou um outro eletroencefalograma, cujo resultado indicava uma maior lentidão para atividades. Na percepção da mãe, Lucas sempre fez “tudo” muito devagar. No discurso, às vezes, pára de falar, como se tivesse dado um “branco”.

Quando Lucas estava com aproximadamente 7 anos de idade, a mãe engravidou novamente. Nasceu uma menina. Essa gravidez foi planejada pelos seus pais. A mãe relata que a garota é bastante ativa, que tenta ensiná-lo, mas não tem muita paciência.

Lucas faz terapia fonoaudiológica desde setembro de 1995. A fonoaudióloga constatou dificuldades de aprendizagem relacionadas às questões de linguagem e de cognição. Encaminhou Lucas para um neuropediatra que, realizando com ele uma nova avaliação neuropsicológica, identificou a sua falta de organização para realizar diferentes tarefas.

Cabe esclarecer que o médico solicitou na época um eletroencefalograma, que apresentou como alteração uma relativa lentidão das atividades cerebrais. A hipótese do diagnóstico neurológico foi construída tendo como base a avaliação clínica e o resultado do exame.

Segundo o médico, Lucas apresentava uma disfunção cerebral, provavelmente com comprometimento mais na área frontal, o que justificava a sua dificuldade com organização e planejamento de atividades.

Com relação aos aspectos lingüístico-discursivos, Lucas mostra as seguintes dificuldades: no acesso ao léxico (usa muitas expressões do tipo: aquele negócio, aquela coisa, eu não lembro o nome), na organização do que quer dizer (às vezes, inicia o assunto sem situar o interlocutor no tópico, narra fatos entrecortados, de maneira que a presença de um interlocutor apto para resgatar o que ele diz é fundamental para a atribuição de sentido a sua fala), no manejo de aspectos semânticos e também sintáticos (troca o nome do que quer dizer, como por exemplo: “jogar bem na bola” ao invés de “jogar bem na linha”; dificuldade com concordância verbo-nominal).

No que diz respeito aos aspectos perceptuais, Lucas tem uma certa dificuldade com questões temporais (situar-se em relação aos dias da semana, precisar quando aconteceu ou acontecerá algo - aniversários, passeios...).

São constatáveis problemas também na realização de atividades como desenhar, escrever, narrar e brincar.

Lucas estudou em uma escola particular, localizada na cidade de Campinas, no período de 1994 a 1998. Cursou a pré-escola, a 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, por duas vezes cada, e nessa escola cursou por uma vez a 3ª série. No ano de 1999 Lucas foi matriculado novamente na 2ª série, porém, em outra escola, também particular, onde continua e atualmente cursa a 3ª série. A decisão pela troca de escola, bem como a opção em fazê-lo retornar a 2ª série, foi tomada pela equipe clínica que trabalha com ele (fonoaudiologia, terapia ocupacional e neurologia), com concordância da família. A pesquisadora participou de uma das reuniões da equipe e também manteve alguns contatos com a terapeuta ocupacional e com o neurologista para melhor compreensão do caso. A referida equipe é composta por profissionais que procuram com regularidade trocar informações sobre Lucas e seu desenvolvimento. Buscam

também desenvolver um trabalho que, sem deixar de lado as especificidades relativas a cada um deles, visa o desenvolvimento do sujeito de maneira plena.

Quanto aos aspectos de sociabilidade, Lucas é uma pessoa de fácil relacionamento. É alegre e comunicativo. Durante a primeira entrevista fonoaudiológica (setembro de 1995), os pais relataram que Lucas, então com 9 anos de idade, não era uma criança agressiva. Apanhava de crianças bem mais novas e não reagia. No condomínio em que moravam, amigos da mesma idade o “gozavam” muito. Chamavam-no de “burro” e ele não reagia. O pai relatou se incomodar muito com isso. Informaram ainda que Lucas não se esforçava para fazer lição da escola, só fazia quando auxiliado pela mãe. Sempre foi bastante dependente para realizar tarefas que não dominava. Aos 9 anos aprendeu a usar adequadamente o telefone (antes não memorizava os números).

Relaciona-se muito com um primo da mesma idade. Lucas sempre se refere a ele durante as sessões fonoaudiológicas. Realizam juntos algumas programações sociais nos finais de semana. Até há alguns meses atrás, seu avô materno era proprietário de um sítio em Minas Gerais e Lucas costumava passar férias e finais de semanas prolongados nele. Seu primo estava sempre presente nessas ocasiões. O sítio era um lugar muito prazeroso para ele. Em função das experiências relativas ao sítio, durante as sessões de atendimento ele envolve-se freqüentemente com temas relacionados a animais, pescaria, etc. Atualmente, Lucas freqüenta muito os pesqueiros. Além de gostar bastante, vêm adquirindo um conhecimento grande relativo ao tema. Conhece uma variedade grande de peixes, sabe de que tipo são, se são de água doce ou não, etc.

No segundo semestre do ano de 1999, Lucas foi submetido a um exame neurológico por imagem - SPECT Cerebral - Tomografia por Emissão de Fóton único, que revelou uma hipoperfusão frontal e temporal à esquerda. A lesão encontra-se predominantemente na região frontal, sendo que na área temporal o comprometimento é secundário. De acordo com o neurologista, tal resultado justifica a dificuldade de Lucas na realização de tarefas que exigem elaboração e organização.

Embora este estudo não tenha o objetivo de realizar uma descrição detalhada do funcionamento cerebral à luz da neurologia, cabe indicar, brevemente, quais são os possíveis comprometimentos de funcionamento cerebral encontrados em pacientes que apresentam lesões em determinadas regiões, no caso, áreas frontal e temporal do cérebro humano.

Luria (1981) assinala que a área frontal é responsável pelo controle das formas fundamentais da atividade humana, entre elas, linguagem e pensamento. Observações em pacientes com lesões frontais mostraram que eles são muito mais distraídos que indivíduos normais. Através de estudos eletrofisiológicos foi constatado que, quando a atenção de um indivíduo é ativada (por exemplo, ele é confrontado com um problema intelectual difícil), a flutuação das ondas que aparece em sujeitos normais torna-se drasticamente alterada em pacientes com lesão frontal.

Além disso, o lobo frontal é a área cerebral responsável pela formação de planos e intenções. Luria afirma que lesões frontais (especialmente no hemisfério dominante esquerdo) causam distúrbios de fala e de processos mnemônicos e intelectuais. Tais lesões acarretam um distúrbio na função reguladora da linguagem, ou seja, o paciente não consegue dirigir adequadamente o seu comportamento com o auxílio da fala.

Com relação à área temporal do cérebro, uma lesão das zonas superiores da região temporal esquerda pode acarretar um quadro que envolve um distúrbio de audição fonêmica, cujos resultados são dificuldade na compreensão do significado de palavras, um distúrbio do processo de nomear objetos, defeitos de fala coerente, distúrbios de escrita e dificuldades na realização de operações intelectuais consecutivas.

As lesões que acometem as zonas médias da região temporal esquerda resultam em distúrbio pronunciado da memória audioverbal e surgem da retenção de série de palavras.

Os distúrbios que surgem em lesões das zonas posteriores da região temporal esquerda são responsáveis pelas alterações da função nominativa da

fala (a nomeação de objetos), como da capacidade de evocar imagens visuais em resposta a uma dada palavra.

Vale ressaltar que, embora Lucas tenha realizado o exame neurológico objetivo (SPECT) apenas no 2º. semestre do ano de 1999, tal fato não foi impeditivo para a realização do trabalho clínico terapêutico desenvolvido com ele, pois esse resultado apenas confirmou as hipóteses que já vinham orientando o atendimento. Isto é, o diagnóstico clínico foi sendo construído ao longo do próprio processo terapêutico. O acompanhamento de Lucas nas mais diversas situações que envolviam elaborações lingüísticas e cognitivas possibilitou aos profissionais que lidam com ele (fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e neurologista) perceberem processos de funcionamento mental que caracterizam alterações no que se refere aos modos de organização discursivas, motoras e cognitivas.

O trabalho desenvolvido durante as sessões de fonoaudiologia (como parte do conjunto de atendimento) buscou dar a Lucas meios/condições de organização e planejamento daquelas funções que se encontravam alteradas, com ênfase na esfera da linguagem.

3.2 Local e Procedimentos do Estudo

Cabe esclarecer que, no início da realização do trabalho de campo, tínhamos como meta desenvolvê-lo tanto no espaço clínico (sessões de fonoaudiologia) quanto no ambiente escolar. O estudo na escola não pode ser de fato concretizado e nem foi possível se obter um registro sistematizado das observações realizadas no espaço da sala de aula, pois a pesquisadora encontrou neste ambiente muita resistência por parte da direção da escola. Assim, foram realizadas algumas observações neste ambiente, entre setembro de 1997 a maio de 1998.

No ambiente da clínica fonoaudiológica a pesquisa desenvolveu-se em um consultório de fonoaudiologia localizado na cidade de Campinas. Foram vídeo-gravadas sessões de terapia fonoaudiológica no período de maio de 1997 a junho de 1998. Considerando a necessidade de observações posteriores, os registros foram retomados nos meses de fevereiro e março de 1999 e no mês de outubro de 2000. Cabe esclarecer que, para este estudo, foram examinados episódios referentes às sessões ocorridas em 1997 e 2000. Assim, embora privilegiemos neste estudo a análise dos episódios a partir da microgênese, julgamos necessário considerar também a análise ontogenética, uma vez que nosso interesse está focalizado na questão do desenvolvimento de Lucas. Por isso, apresentamos episódios relativos aos anos de 1997 e 2000.

As sessões de fonoaudiologia duram em média 45 minutos. Os recursos terapêuticos utilizados para trabalhos com a linguagem são os mais variados possíveis e, em sua maioria, definidos com base na perspectiva teórica assumida pelo profissional fonoaudiólogo no que diz respeito à concepção de linguagem. No caso específico, trata-se de uma fonoaudióloga que deixa transparecer em sua prática clínica, uma interpretação da linguagem como processo que se constitui nas relações sociais, atribuindo um papel fundamental às mediações do outro no funcionamento da linguagem do sujeito.

As atividades realizadas durante as sessões foram: desenho, jogos com regras, brincadeiras que envolvem faz-de-conta, leitura de livros de histórias, escrita sobre assuntos pertinentes ao contexto do sujeito e o uso do computador (o programa de redator de textos, bem como programas que requeriam um planejamento prévio, como a construção de maquete de uma cidade, ou a composição de histórias em quadrinhos).

As sessões foram inteiramente filmadas. O procedimento utilizado para a filmagem, na maioria das vezes, foi o de deixar a câmara em um ponto fixo da sala. Desta maneira, a pesquisadora participava com a fonoaudióloga e o paciente das atividades realizadas. Porém, em algumas ocasiões, a pesquisadora realizou a filmagem.

As atividades gravadas foram transcritas integralmente, seguindo-se o padrão de linguagem oral, bem como indicando a ocorrência de “gestos indicativos e representativos”⁶, que são bastante utilizados pelo sujeito. Optamos por marcar com uma barra as pausas significativas ocorridas entre enunciados e marcar com hífen as pausas ocorridas em uma mesma palavra. Utilizamos reticências para caracterizar os enunciados que foram interrompidos pela fala do outro interlocutor, bem como para indicar turnos que foram omitidos na apresentação dos dados, por julgarmos sem relevância para os propósitos deste trabalho. Após a transcrição, os dados foram selecionados para a análise.

3.2 A Inserção de Lucas na Prática Social

Embora neste trabalho não tenhamos sistematizado um acompanhamento de Lucas fora do contexto clínico-fonoaudiológico, julgamos oportuno relatar algumas passagens que ilustram, ainda que brevemente, a inserção do sujeito no meio sócio-cultural. Cabe esclarecer que a maior parte dos dados, apresentados posteriormente, refletem a experiência de vida que Lucas tem fora do âmbito fonoaudiológico.

Do ponto de vista físico, ele é um menino bonito, que usa roupas bastante adequadas à moda e que segue o padrão culturalmente estabelecido para garotos de sua idade: calças meio largas, camisetas grandes com estampas modernas, botas ou tênis de marcas “importadas” e bonés. Deste modo, em um primeiro momento, suas dificuldades não são perceptíveis para as pessoas ao seu redor. Entretanto, em algumas situações, as peculiaridades referentes aos aspectos de linguagem e cognição apresentadas por ele, interferem em seu modo de lidar no meio social.

⁶ Denominamos de “gestos”, neste trabalho, não só aqueles aceitos culturalmente como tais, bem como aqueles que tornam-se gestos ao serem interpretados pelo outro no momento da interlocução.

Os dados apresentados são parte de relatos apresentados pela fonoaudióloga que o atende e referem-se a diferentes contextos sociais vivenciados por Lucas.

❖ **Na sala de espera da clínica fonoaudiológica**

Como já mencionamos, ele está em atendimento fonoaudiológico desde setembro de 1995. Durante os primeiros anos de trabalho, Lucas não apresentava muita paciência em aguardar a ser chamado para o início da sessão terapêutica. Caso a porta da sala da fonoaudióloga estivesse fechada, ele se aproximava, tentando escutar se havia alguém lá dentro e algumas vezes batia na porta. Mostrava-se irrequieto, não conseguindo permanecer sentado, caminhando impacientemente pela sala. Atualmente, Lucas ao chegar no consultório aguarda ser chamado. Senta-se e escolhe uma revista para folhear até a fonoaudióloga convidá-lo a entrar na sala de atendimento.

❖ **Na papelaria**

Como parte do trabalho fonoaudiológico realizado, houve alguns momentos em que se fez necessário a ida de Lucas e da Fono à papelaria. Essa situação era perturbadora tanto para Lucas, bem como para o balconista. Nas primeiras idas a esse local, Lucas aproximava-se do balcão, olhava para o vendedor, mas não solicitava nada. Ao ser questionado sobre o que desejava, não conseguia evocar o que queria pedir, dirigia seu olhar para a Fono, solicitando auxílio. O vendedor tentava também ajudá-lo, dizendo o nome de alguns artigos que poderiam ser comprados. Atualmente, Lucas já consegue evocar o nome do que quer comprar. Se for uma lapiseira, por exemplo, aproxima-se do balcão e solicita “lapiseira”. Ainda não há uma frase social do tipo “bom dia, eu quero uma lapiseira” ou então “tem lapiseira?”, etc.

Lucas também não tinha noção de valor e quantidade. Assim, por exemplo, se levava cinco reais para as compras, julgava que poderia adquirir vários itens. Atualmente, se tem os cinco reais, já sabe que não poderá comprar muitas coisas.

Entretanto, tem dificuldade em saber o exato valor do dinheiro, não tendo ainda autonomia em relação a isso.

❖ No cinema

No final do ano 2000 a Fono foi com Lucas e um outro paciente⁷ com diagnóstico de surdez ao cinema. Foram assistir “102 Dálmatas”.

Ela relata que Lucas é bastante adequado nesse espaço. Ao aproximar-se da bilheteria, retirou a carteira do bolso da calça, porém, a Fono avisou que ela pagaria, pois eles eram seus convidados. Lucas e seu colega entregaram a ela suas carteirinhas de estudante, para que ela comprasse as meias-entradas. Após a aquisição dos ingressos, Lucas dirigiu-se à porta do cinema, e passou o bilhete pela leitura da catraca eletrônica, demonstrando ser esse um procedimento que já conhecia. Ele sugeriu que comprassem pipoca e a idéia foi aceita por todos.

Durante a exibição da fita, Lucas permaneceu atento, demonstrando estar acompanhando todo o desenrolar da narrativa. Ao final da história, alguns personagens fazem uma viagem de trem de Londres à Paris. Segundo a Fono, não é mencionado no filme que o destino da viagem é Paris, entretanto, quando o trem está chegando, aparece na tela a imagem da Torre Eiffel. Ela pergunta a Lucas que lugar era aquele e ele prontamente responde tratar-se de Paris.

❖ No sítio do avô/ no pesqueiro

⁷ Este paciente estuda com Lucas na mesma escola e na mesma sala de aula.

O avô de Lucas tinha um sítio localizado no Estado de Minas Gerais que era bastante freqüentado por Lucas e sua família e ele sempre teve muito prazer neste programa. Tudo o que se referia à vida rural sempre foi comentado por Lucas nas sessões de terapia fonoaudiológica: matar bezerros, tirar leite, vender e comprar animais, a pescaria, etc. No final do ano de 1999 o sítio foi vendido e a família passou a alugar um pesqueiro que se situa na mesma região e continuam indo para lá. Em seus relatos sobre a situação de pescaria, Lucas demonstra possuir um grande conhecimento sobre peixes e tudo o que envolve a pesca. Conhece variados tipos de peixes, descrevendo as características de cada um deles. Domina as técnicas de pescaria. Segundo sua mãe, o avô prefere pescar com Lucas, do que com o outro neto da mesma idade, pois ele tem toda a paciência necessária a um bom pescador. Lucas sabe como armazenar os peixes, após pescá-los. Também explica como fazer para limpá-los e inclusive o modo de prepará-los para comê-los.

Como já mencionamos anteriormente, no início deste trabalho, realizamos observações de Lucas em sala de aula; algumas delas explicitaremos a seguir.

❖ Na escola

Nesse espaço, ainda que não domine a maioria dos conceitos trabalhados, tem postura de aluno. Seu material está sempre organizado, sabe as regras estabelecidas na sala de aula e faz uso delas, como, por exemplo, erguer o braço quando quer dizer algo. Durante as atividades realizadas assume um papel de quem está fazendo a atividade. Assim, se é leitura, faz movimentos com os lábios como se estivesse lendo; se é escrita, escreve “palavras”, mesmo que não tenham significado. Ele procura relacionar-se bem com todos os alunos de sua turma. Sempre que é possível coopera com eles. Seus companheiros de sala de aula percebem as dificuldades de Lucas. Alguns mostram-se cooperativos e tentam auxiliá-lo durante a realização de algumas atividades; outros se aproveitam de sua “boa vontade” e acabam passando-o para trás. Certo dia a professora pediu para

que todos os alunos tivessem em mãos o livro de geografia, um dos alunos havia esquecido seu livro em casa. Lucas o convidou para acompanhar a atividade compartilhando seu livro. Este aluno sentou-se ao seu lado, trouxe o livro para bem próximo de si e ignorou a presença de Lucas, que não reclamou. A professora também não percebeu a situação e Lucas não participou, sequer minimamente, da atividade.

No capítulo a seguir estaremos realizando a análise de episódios de Lucas durante as sessões de terapia fonoaudiológica.

Capítulo 4

A Dinâmica Interativa no Contexto da Clínica Fonoaudiológica: as Possibilidades de Atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal

A análise dos dados busca caracterizar os diferentes modos de interação entre o sujeito e o outro. Retomando a noção de que o desenvolvimento ocorre a partir da ajuda de um outro mais capaz, almejamos verificar como as interferências do adulto provocam (ou não) o desenvolvimento em Lucas. Além disso, pretendemos refletir sobre o “*desenvolvimento futuro*” que subjaz o conceito de ZDP, em especial, quando trata-se de indivíduos que apresentam singularidades em seu processo de desenvolvimento.

As atividades registradas são, em sua maioria, direcionadas para as esferas simbólicas da linguagem, entre elas, a narratividade oral, a brincadeira e a linguagem escrita. Estamos nos reportando a essas instâncias como esferas simbólicas, uma vez que assumimos, neste estudo, a perspectiva histórico-cultural no desenvolvimento da linguagem. Como já explicitamos em momento anterior, para Vygotsky a linguagem é o sistema simbólico por excelência. Vygotsky, ao discutir o papel da oralidade, da brincadeira e da escrita, aponta para a natureza simbólica destes processos. Lacerda (1996) utiliza o termo esferas simbólicas ao relacionar oralidade, escrita e desenho como instâncias que se entrelaçam.

Os dados são apresentados seguindo esses tópicos, o que nos permitiu examinar as capacidades simbólicas do sujeito em situações diversas e os diferentes modos de atuação do outro em cada uma delas.

4.1 A Narratividade Oral

Os episódios a seguir são recortados de sessões fonoaudiológicas nas quais o foco é voltado para a linguagem narrativa oral de Lucas. As narrativas aqui analisadas são do tipo relato e do tipo história (conforme critérios de Perroni, 1992).

Nos episódios de I a IV observamos Lucas relatando para a terapeuta situações de suas vivências cotidianas.

Episódio I

Data: 09/06/1997

Situação: Lucas conta sobre a festa junina ocorrida em sua escola

T 1 - Lucas: Aí eu cheguei lá, joguei uma bolinha, eu ganhei um ursinho, meu primo ganhou uma / sabe um negócio lá / *(realiza com as mãos um gesto; bate as mãos sobre a mesa)* boneca?

T 2 - Fono: Quem que ganhou uma boneca, você ou seu primo?

T 3 - Lucas: Meu primo comprou lá, levou lá prá irmã dele. Sabe aquele negócio que você joga assim / *(gesto com as mãos, representativo de pular)* no no copo assim / *(faz gesto representativo de copo e faz novamente o gesto de pular)* brincar.

T 4 - Fono: Não sei isso Lucas, explica melhor, você sabe Ana?

T 5 - Pesq.: Não, também não.

T 6 - Lucas: Sabe um negócio verde *(movimento com as mãos - une os dedos das duas mãos formando um círculo)*?

T 7 - Fono: Um copo verde.

T 8 - Lucas: Do sapo, de pular embaixo *(realiza novamente movimento com os dedos para cima e para baixo)*.

T 9 - Fono: Ah, eu sei, então tem um baldinho pro sapo *(faz o mesmo gesto com as mãos realizado por Lucas)* e a gente aperta assim *(gesto de apertar com os dedos sobre a*

mesa) e o sapinho tinha que pular dentro do copo (*gesto de pular*), dentro do baldinho. E aí, quanto que tinha que acertar prá ganhar?

T 10 - Lucas: (*realiza com as mãos o gesto - mostra dois dedos*)

T 11 - Fono: Dois sapos?

T 12 - Lucas: (*movimento afirmativo com a cabeça*)

T 13 - Fono: Se conseguisse por dois lá dentro ganhava um prêmio?

T 14 - Lucas: (*movimento afirmativo com a cabeça*)

T 15 - Lucas: Aí eu ganhei um carrinho pequenininho / aí dei pra minha irmã.

T 16 - Fono: Você nem gostou?

T 17 - Lucas: Não gostei.

Em suas narrativas orais Lucas utiliza muito os gestos (representativos e indicativos). Verificamos que a gestualidade funciona para Lucas como um apoio que o ajuda a organizar e a evocar aquilo que quer contar, uma possibilidade de atribuição de sentidos à elaboração narrativa. Os gestos utilizados por ele nem sempre são aqueles convencionados ou conhecidos culturalmente. Na maioria das vezes, correspondem a traçados no ar, (desenhos daquilo que quer evocar, apelando para a imagem visual do objeto, ou para as ações que o referido objeto permite). Neste caso, Lucas os realiza na tentativa de representar uma boneca (turno 1) e para representar o objetivo de um determinado jogo, isto é, “encaçapar” o sapo dentro do balde (turnos 3, 6 e 8).

A Fono, ao interpretar os gestos de Lucas, ao repeti-los (numa atitude especular), está atribuindo sentido a eles e possibilita que o relato de Lucas prossiga. As peculiaridades discursivas de Lucas o impedem de narrar um acontecimento com coerência e autonomia. Porém, ao atribuir significados aos gestos, ao tomá-los para si, a terapeuta propicia que aquilo que Lucas está narrando tome forma. Deste modo, ele não narra autonomamente, porém, o faz com a orientação do adulto.

Verificamos neste episódio que, ainda que haja singularidades na linguagem de Lucas, o papel da Fono, de colaboradora do narrar, interpretando

gestos do sujeito, permite que ele relate os acontecimentos vivenciados. As interferências e atribuições de sentido às enunciações e gestos de Lucas podem ser consideradas facilitadoras do narrar do sujeito.

Em relação à ZDP, o episódio nos permite constatar indícios de desenvolvimento narrativo, uma vez que, em colaboração, Lucas insere-se na dinâmica narrativa.

Episódio II

Data: 06/07/1997

Situação: Lucas conta sobre algo de seu cotidiano

T 1 - Lucas: Sabia que eu, sabe o negócio de guardá roupa / guardá roupa?

T 2 - Fono: O guarda-roupa.

T 3 - Lucas: É.

T 4 - Fono: ã?

T 5 - Lucas: Minha mãe fez o guarda-roupa da Carla, igual o meu, mas é grande. Isso aqui dela ó (*aponta a parede*) é grande.

T 6 - Fono: O que que é isso aqui dela ó? (*aponta a parede*)

T 7 - Lucas: Parede.

T 8 - Fono: A parede do quarto dela é grande?

T 9 - Lucas: É grande.

T 10 - Fono: Então coube um guarda-roupa /

T 11 - Lucas: Grande.

T 12 - Fono: Grande.

T 13 - Lucas: Pequeno.

T 14 - Fono: A parede é grande e botaram um guarda-roupa pequeno?

T 15 - Lucas: Grande.

T 16 - Fono: Ah bom, o Lucas e é como o seu?

...

T 20 - Fono: Sabe que na casa da Ana Paula também vai por guarda-roupa no quarto?

T 21 - Lucas: Igual o meu?

T 22 - Fono: Ah, não sei né, como é o seu?

T 23 - Lucas: Assim / tem uma portinha do lado (*gesto de “puxar”*)

T 24 - Fono: Abre a porta assim? (*gesto de abrir a porta*) assim que abre a porta?

T 25 - Lucas: Não, aqui ó, aqui tem a televisão e aqui no canto tem um negócio lá de guardar a fita de vídeo game? (*realiza um gesto – traça no ar o desenho representando a cena*)

T 26 - Fono: Então você puxa, põe as fitas e depois empurra? (*gesto de “puxar”*)

T 27 - Lucas: É.

T 28 - Fono: Gaveta?

T 29 - Lucas: Gavetinha. Vai ter também? Televisão? (*olhando para a Pesq.*)

T 30 – Pesq.: Não

T 31 - Fono: Então gaveta não é porta, porta é uma coisa, gaveta é outra.

T 32 - Lucas: Certo.

Neste episódio temos Lucas relatando para a Fono e Pesq. sobre o guarda-roupa que será colocado na casa dele. Ele usa muitos movimentos com as mãos para explicar o que quer contar – como se estivesse realizando desenhos no ar, como já indicado. A Fono não só aceita este recurso utilizado por ele, como também se apropria da mesma estratégia para ajudá-lo na organização da narrativa. Lucas tem dificuldade em lembrar o nome das coisas, parece que o gesto é um meio que lhe facilita nesta evocação. No turno 5 ele realiza um gesto indicativo; no turno seguinte, a Fono faz o mesmo gesto feito por ele e pergunta o que aquilo significa. Esse modo de atuação da Fono possibilitou a Lucas o acesso à palavra “parede”. Aqui o gesto aparece como uma possibilidade de dar sentido à linguagem narrativa de Lucas.

A Fono participa do diálogo, mostra interesse por aquilo que ele está contando. Ela realiza perguntas para ajudá-lo no acesso ao léxico. Refaz a frase de Lucas, agora utilizando-se apenas da oralidade e também utilizando o recurso de questionar (turnos 8 e 14) o que ele está dizendo. Ao incitá-lo, ela o leva a raciocinar dedutivamente – parede grande/guarda-roupa grande; assim, ao demonstrar o seu estranhamento (parede grande/guarda-roupa pequeno), Lucas pode rever o que havia dito.

O episódio prossegue (turnos 20 a 32) e novamente verificamos que Lucas vale-se dos gestos como forma de auxiliá-lo no narrar. A Fono continua a interpretar e apropriar-se de seus gestos para dar continuidade à narratividade. Entretanto, cabe ressaltar que a atitude da terapeuta, ao mesmo tempo em que facilita a interpretação daquilo que Lucas está tentando narrar, não requer que o sujeito narre. Nesse episódio, o que verificamos é Lucas tendo seus gestos interpretados pela Fono. Ele de fato não narra, apenas concorda ou discorda das atribuições de sentido realizadas pela terapeuta e esta, a partir de suas próprias interpretações, realiza a narrativa por Lucas.

Cabe-nos refletir sobre o que o episódio nos permite dizer acerca da ZDP. Observamos momentos de participação da Fono na construção da linguagem narrativa do sujeito, que se dá através das perguntas, das interpretações de gestos e do narrar por ele. Tais ocorrências podem ser consideradas como indícios de capacidade narrativa, pois Lucas, mesmo não enunciando com autonomia, está inserido na constituição do texto: ele realiza os gestos acompanhando a oralidade, responde às perguntas da terapeuta, confirma ou não o que ela diz. Neste caso, a atitude da Fono em “narrar por ele”, se por um lado não possibilita que Lucas relate com, pelo menos, uma certa autonomia o fato que vivenciou, por outro lado, permite que Lucas possa compartilhar com o interlocutor algo de sua experiência.

Os episódios a seguir (III e IV) trazem indícios do quanto a terapeuta está preocupada com a questão da organização temporal em Lucas. Tal fato se torna pertinente, uma vez que o sujeito, como já explicitamos anteriormente, mostra-se

bastante desorganizado com relação à noção de temporalidade. É preciso salientar que tal noção é fundamental para a atividade em questão, já que o encadeamento de eventos é considerado como um dos fatores que caracterizam um texto como sendo narrativo.

Episódio III

Data: 06/06/1997

Situação: Fono indaga Lucas sobre a festa junina que haverá em sua escola

T 1 - Fono: Quer dizer que é amanhã a festa Lucas?

T 2 - Lucas: É amanhã? *(olhando para a fono)*

T 3 - Fono: Não sei, to te perguntando, a festa junina é amanhã?

T 4 - Lucas: É sábado, amanhã é sábado?

T 5 - Fono: Você sabe se amanhã é sábado?

T 6 - Lucas: Não.

T 7 - Fono: Ó *(pegando o calendário)*

T 8 - Lucas: Aí, aí, aí / lá vem.

T 9 - Fono: Sabe que dia é hoje? Você sabe?

T 10 - Lucas: Assim ó? *(mostrando a dobradura)*

T 11 - Fono: Tá certo, não pode fazer duas coisas, ter duas tarefas complicadas ao mesmo tempo. Agora passa a cola nesse ó.

T 12 - Lucas: Não gosto nem vê cola que eu até odeio.

T 13 - Fono: Depois a gente lava a mão. Lucas, hoje é sexta feira e amanhã que dia vai ser?

T 14 - Lucas: Sábado.

T 15 - Fono: A festa que dia é?

T 16 - Lucas: Não sei, precisa falar com a minha mãe.

T 17 - Fono: **Você não falou que a festa é sábado?**

T 18 - Lucas: **Não sei, tia.**

T 19 - Fono: **Então é amanhã.**

T 20 - Lucas: **Isso eu não sei.**

T 21 - Fono: **Tá em dúvida?**

T 22 - Lucas: **(*balança a cabeça afirmativamente*)**

T 23 - Fono: **(*levanta e abre a porta da sala e pergunta para a mãe de Lucas sobre a festa*)**

T 24 - Lucas: **A lá, lá vem.**

T 25 - Fono: **Rosa, a festa junina da escola é amanhã? (*a mãe responde que é*)**

T 26 - Fono: **(*volta para a sala*) Sabe de uma coisa? Você sabia. Porque você falou primeiro, antes para a Ana Paula, a festa na minha escola é amanhã, só que quando eu perguntei prá você - é amanhã? Você ficou em dúvida, mas isso era uma coisa que você já sabia.**

T 27 - Lucas: **A é!**

T 28 - Fono: **Sabe, você já sabia disso.**

Neste trecho a Fono quer saber de Lucas sobre o dia da festa junina da escola. Como ele encontra-se desorganizado em relação às questões que envolvem temporalidade, este ponto sempre surge durante as sessões. Observamos no episódio acima que o modo de atuação da Fono dá-se pela insistência na pergunta. Ela pergunta, ele demonstra dúvida, e ela insiste para que ele responda. Lucas faz uma pergunta (turno 4), a Fono não responde e recorre ao calendário, como recurso mediador. Ele resiste, demonstrando estar confuso. A Fono continua insistindo e sugere buscar auxílio com a sua mãe. A mãe afirma que a data da festa é no sábado, como Lucas havia dito em momento anterior.

O fato da Fono estar consciente das dificuldades temporais do sujeito faz com que ela apresente a pergunta sobre o dia do evento, que neste caso, parece ter desencadeado em Lucas mais dúvidas em relação a data da festa. Uma análise para tal fato pode ser feita considerando-se a história escolar do garoto,

uma vez que o lugar social ocupado por Lucas – de aluno com dificuldades de aprendizagem – o tenha levado a supor que sua afirmação sobre o dia da festa estava errada. É no âmbito da escola que questionamentos são, na maior parte das vezes, realizados com o intuito de checar o conhecimento do aluno, muito mais do que simplesmente obter informação sobre algo. Para Lucas, provavelmente a indagação da Fono o levou a pensar que tinha dado a resposta errada e, neste caso, preferiu mostrar sua incerteza em relação à data da festa. A dúvida da terapeuta o afastou de algo que já estava organizado, pois ele havia dito que a festa era no sábado. É comum numa situação discursiva que o fato de o interlocutor refazer a pergunta após uma resposta dada, sugere ao outro que a resposta não foi satisfatória ou correta.

Além disso, observamos que Lucas parece manifestar seu incômodo com a dúvida que a terapeuta suscita. Assim, nos turnos 8 e 24, demonstra sua insatisfação, pois na verdade ele está sendo checado de algo que já havia respondido.

Entretanto, a Fono faz uso do recurso de questionar e usa o calendário como meios que podem cooperar com Lucas naquilo que ainda ele não tem condições de lidar com autonomia.

No episódio IV, verificamos que, além das questões temporais, aparece a dificuldade de Lucas com a evocação de nomes (no caso, nomes dos dias da semana).

Episódio IV

Situação: Lucas conta sobre a festa junina ocorrida em sua escola

Data: 09/06/1997

T 1 - Fono: É mesmo, mas eu tô conversando coisa importante, que são as suas novidades, ainda preciso fazer mais uma pergunta prá você. Seu vô e sua vó vieram prá ver a festa junina. Eles já foram embora?

- T 2 - Lucas: *(gesto negativo com a cabeça, continua sem olhar para o interlocutor)*
- T 3 - Fono: Eles vão ficar? Bastante?
- T 4 - Lucas: *(gesto afirmativo com a cabeça)*
- T 5 - Fono: Onde que eles estão?
- T 6 - Lucas: Tão na casa deles, eu ia dormir lá.
- T 7 - Fono: E você não foi, né?
- T 8 - Lucas: Não, porque tinha escola.
- T 9 - Fono: E tinha fono, né, hoje cedo? Mas amanhã você dorme lá com eles, não pode ser?
- T 10 - Lucas: Eu vou, sábado, domingo, talvez se a minha mãe deixar eu vou amanhã.
- T 11 - Fono: Mas amanhã não é sábado e domingo. Sabe por quê? Que dia é hoje? Que dia foi ontem, Lucas?
- T 12 - Lucas: Terça.
- T 13 - Fono: Não.
- T 14 - Lucas: Domingo.
- T 15 - Fono: Domingo, que teve churrasco na sua casa, ontem foi domingo, hoje é?
- T 16 - Lucas: Terça.
- T 17 - Fono: Depois do domingo, terça-feira? Domingo, se-
- T 18 - Lucas: Segunda
- T 19 - Fono: Hoje é segunda, depois amanhã /
- T 20 - Lucas: Terça.
- T 21 - Fono: Segunda, terça, quarta.
- T 22 - Lucas: Quinta, sexta, sábado e domingo *(batendo a mão na mesa)*.
- T 23 - Fono: Isso, tá certo. Fala todos prá mim *(vai mostrando os dedos da mão um a um, a cada dia da semana que Lucas diz)*.
- T 24 - Lucas: Domingo, terça.
- T 25 - Fono: Segunda.

T 26 - Lucas: Terça, quarta, quinta, sexta, sábado, domingo (*sempre batendo a palma da mão sobre a mesa*).

Neste episódio observamos a Fono persistindo na questão temporal com Lucas. Ela utiliza-se, como estratégia, dar dicas a ele de acontecimentos (churrasco, por exemplo) para auxiliá-lo a se organizar temporalmente. Além disso, ela não aceita qualquer resposta de Lucas e dá pistas orais que possam ajudá-lo a evocar a seqüência dos dias da semana. Ele bate as mãos sobre a mesa, demonstrando com essa atitude corporal⁸, seu incômodo pelos questionamentos da Fono.

As análises dos episódios III e IV parecem-nos indicar que, na tentativa de possibilitar o desenvolvimento de Lucas, nestes segmentos, especificamente com o objetivo da organização temporal e acesso aos nomes, a Fono coloca-se como uma interlocutora insistente. Tal insistência provoca alguns momentos de tensão na relação intersubjetiva e nem sempre a participação da Fono culmina com o êxito. No episódio III, como já apontamos, a pergunta da Fono, sobre a data da festa junina, provocou mais dúvida em Lucas. No episódio IV, ainda que também ocorra situação de tensão (as atitudes corporais do sujeito espelham isso), Lucas consegue evocar todos os dias da semana, na seqüência correta.

Sendo assim, podemos refletir sobre a ZDP e argumentar que a ajuda do outro não ocorre sempre de maneira tranqüila. Na inter-relação dos sujeitos envolvidos podem surgir momentos de tensão e conflitos. Algumas vezes, tais situações resultam em êxito na realização da tarefa proposta, outras vezes isso não ocorre, pelo menos de imediato. Tal fato nos permite refletir um pouco mais sobre o papel do outro no desenvolvimento dos sujeitos. Como explicitado por Góes (1997), as relações intersubjetivas nem sempre são harmoniosas, entretanto, isto não é impeditivo para que o desenvolvimento ocorra. Não há funcionamento intersubjetivo sem tensões. Podemos também nos remeter a um

⁸ Cabe salientar que chamamos de “atitude corporal”, movimentos que o sujeito faz que denotam sua expressão emocional frente à situação. Muito freqüentemente essa “atitude” indica angústia ou intenso desconforto ao ter que realizar tarefas que ele avalia como difíceis.

conceito utilizado por Mortimer e Machado (1997), qual seja, o de discurso persuasivo. Para os autores, a via discursiva é uma possibilidade de orientação do outro mais capaz. E no diálogo existente entre os interlocutores ocorre a contrapalavra e a interação de vozes diferentes. Com isto, estamos assumindo nestas análises, que as tensões existentes durante a dinâmica interativa que ocorre entre a Fono e o sujeito não são aqui julgadas como prejudiciais ou não para o desenvolvimento, elas unicamente são parte das relações intersubjetivas.

Episódio V

Data: 09/06/1997

Situação: Lucas conta sobre a festa junina ocorrida em sua escola

T 1 - Lucas: Minha tia da minha escola estava lá (*movimento negativo com a cabeça*).

T 2 - Fono: Tava?

T 3 - Lucas: Tava.

T 4 - Fono: Por quê que ela tava lá?

T 5 - Lucas: Tava lá, se você comprá uma prá deixa aqui / televisão aqui / e um vídeo / eu colocava.

T 6 - Fono: Eu tenho aqui vídeo e televisão.

T 7 - Lucas: Vamos por?

T 8 - Fono: O que que você quer que eu ponho?

T 9 - Lucas: Televisão e o vídeo. Aí eu...

T 10 - Fono: Tá na outra sala.

T 11 - Lucas: Aí eu trago...

T 12 - Fono: O que que você vai trazer?

T 13 - Lucas: O o (*bate a mão na mesa*)...

T 14 - Fono: Você filmou a festa junina?

T 15 - Lucas: (*gesto afirmativo com a cabeça*)

T 16 - Fono: Eu quero que você traga, então vamos combinar uma coisa. Sexta-feira, que é próximo dia que você vem, não, que a Teresa tá lá usando aquela sala. De segunda, a sala tá vazia, nós podemos ir lá assistir a sua fita, você gostaria Ana?

T 16 – Pesq: Gostaria muito!

Sobre a narratividade em Lucas, neste episódio, podemos afirmar que ele deseja dizer algo para o interlocutor, mas não consegue. É a Fono que “lê” em sua manifestação de angústia indícios do que quer dizer. Lucas pede para comprar TV e vídeo, entretanto, na sala de atendimento ao lado da sua⁹ existem tais equipamentos. Neste trecho Lucas deseja assistir a fita de vídeo sobre a festa junina da escola, porém, é a Fono que, pelo contexto, interpreta o que ele está querendo dizer. No turno 12 ela propõe uma pergunta com o intuito de auxiliá-lo a acessar o léxico, Lucas tenta lembrar o nome (fita), e faz o movimento corporal de bater a mão sobre a mesa. A Fono faz outra pergunta, que pode funcionar como uma pista. No turno 16 ela própria explicita o nome que Lucas não disse.

A terapeuta, portanto, coloca-se a maior parte do tempo, como mediadora da narrativa de Lucas. Nesse episódio, porém, a colaboração da Fono não possibilitou que Lucas evocasse o nome que necessitava para prosseguir em seu narrar.

Resumindo as considerações sobre a linguagem narrativa em Lucas, é possível afirmar que ele se apresenta como narrador, que sabe o que quer contar, embora em alguns momentos, a dificuldade de evocação de nomes, acabe interferindo no narrar. Caracterizando Lucas em relação a sua linguagem narrativa, podemos explicitar que ele, embora não seja um narrador autônomo, busca estratégias para continuar narrando – faz uso de gestos e apropria-se de pistas orais e gestuais dadas pelos seus interlocutores.

⁹ O consultório pertence a duas fonoaudiólogas e há duas salas de atendimento. Numa delas têm TV e vídeo instalados.

O fato de Lucas ter sugerido à Fono para assistirem a fita de vídeo indica que ele sabe que o que está na fita não precisa ser narrado. Isto reflete um conhecimento de Lucas, pois a fita de vídeo é um instrumento audiovisual significativo como possibilidade de narrativa. Lucas está fazendo uso de uma estratégia, para esquivar-se daquilo que ainda é difícil para ele. Em termos de ZDP podemos refletir que, embora Lucas não narre autonomamente, ele sabe que há outros meios que são utilizados quando se deseja contar algo. Neste sentido, não nos parece que seja o caso de analisar o episódio considerando-se o binômio narrar/ não narrar. Entre essas duas categorias, Lucas nos mostra que há outras possibilidades.

4.2 A Brincadeira

A situação de brincadeira faz parte das atividades realizadas durante as sessões com Lucas, pois ele gosta muito de brincar, principalmente sobre o tema “sitinho” (modo como o sítio é chamado pelo sujeito e que é incorporado também pela terapeuta), que tem que ver com sua história, suas experiências no sítio. Como já mencionado, seu avô tinha um sítio, que era muito freqüentado por toda a família. O sítio era lugar de encontro, de festa de família, enfim, um local que, ao nosso ver, poderia ser definido como espaço de afetividade. Lucas passava férias e feriados lá. Mesmo quando seus pais não podiam ir, ele ia com os avôs e um primo, da mesma idade. Todos os relatos de Lucas sobre sua estadia no sítio são repletos de empolgação e refletem o quanto de prazer ele encontra nestes momentos. Desta forma, o tema “sítio” foi utilizado durante as sessões de terapia fonoaudiológica, como maneira de se trabalhar com Lucas atividades contextualizadas e significativas para ele. Assim, tais atividades são sempre prazerosas para ele. Nessas situações Lucas pode brincar daquilo que conhece e trazer elementos que são parte de seu modo de vida. É possível constatar, durante as análises dos episódios, que a terapeuta tem um objetivo com a atividade do brincar, que se refere à organização temporal e espacial, bem como a

questão do planejamento de ações. A Fono encontrou na brincadeira de “sitinho” uma possibilidade de trabalhar tal funcionamento.

Os episódios selecionados mostram atividades realizadas com um material específico (miniaturas de cenário de um sítio: animais, árvores, cercas e pessoas), que permite o surgimento da brincadeira como atividade simbólica.

Episódio VI

Data: 23/06/1997

Situação: Numa caixa estavam guardadas miniaturas de animais que podem viver em sítio (cavalo, vaca, bezerro...) e de animais que podem viver em zoológicos (leão, girafa...). Havia também dois tipos de cercas: menores, para fazer o curral e, maiores, para fazer jaulas. Lucas pegou a caixa para organizar a brincadeira.

T 1 - Fono: Posso falar uma coisa? Vamos montar o sítio ali, o zoológico fica prá depois.

T 2 - Lucas: Por que não vai dar tempo?

T 3 - Fono: É. Você lembra disso? Que se a gente faz um monte de coisa ao mesmo tempo não dá tempo.

T 4 - Lucas: É. Então deixa as coisinhas aqui.

T 5 - Fono: A gente vai separando prá cá. Quando a gente achar a gente joga aqui.

T 6 - Lucas: A vaca, a vaquinha deixa aqui.

T 7 - Fono: A vaca fica aí?

T 8 - Lucas: O tigre, o tigre.

T 9 - Fono: Volta lá no seu lugar e monta o sítio.

T 10 - Lucas: O sítio?

T 11 - Fono: É. O sítio.

T 12 - Lucas: Ó (SI) vou deixar nos / num acho que é do sítio.

T 13 - Fono: Tá bom. No sítio não tem né? Camelo?

T 14 - Lucas: Camelo tem.

T 15 - Fono: No sítio?

T 16 - Lucas: No sítio não.

T 17 - Lucas: Cachorro?

T 18 - Fono: Cachorro tem, né?

T 19 - Lucas: Vai, vai *(pegando alguns animais e jogando em direção ao local determinado para ser o zoológico)*.

...

T 22 - Fono: Sabe o que a gente pode fazer? Ó, a gente pega os outros bezerrinhos, e já põe, faz de conta que eles já estão um pouco mais velhos e não precisa ficar com a mãe. Não tem? Quando eles crescem um pouco eles já ficam separados, não ficam?

T 23 - Lucas: Fica. *(Monta outra cerca)*. Prá ter bastante / aqui só dois *(Pega dois bezerrinhos que estavam no outro curral e os coloca no novo curral)*.

T 24 - Fono: Dois que estão mamando?

T 25 - Lucas: É, de duas vacas *(Coloca uma vaca no novo curral)*.

T 26 - Fono: A, tá certo, de duas vacas.

T 27 - Lucas: É.

T 28 - Fono: Eles são filhos dessa? Bezerrinho né, que fala?

T 29 - Lucas: É *(Olha, pega a vaca e tira do curral novo)*.

T 30 - Lucas: *(Coloca a vaca no curral que estava cheio. Tira a vaca, segurando-a na mão)* Ih! Tá bagunçado! *(Retira todos os animais do curral)*

T 31 - Fono: Que que tá acontecendo, Lucas?

T 32 - Lucas: Tá bagunçado!

T 33 - Fono: Por que, Lucas?

T 34 - Lucas: Os filhos, filhos dessa vaca aqui /

T 35 - Fono: ã?

T 36 - Lucas: Vai tê / vai se/

T 37 - Fono: Posso te dar uma idéia?

T 38 - Lucas: ã?

T 39 - Fono: Põe as duas vacas leiteiras juntas e põe assim uns quatro, cinco bezerrinhos que estão mamando.

T 40 - Lucas: *(Coloca em um curral as duas vacas e os bezerrinhos)* É, vai ser filho.

T 41 - Fono: O resto, você põe os novilhos na outra. Pode ser?

T 42 - Lucas: Pode. Esse aqui vai deixar ali ó.

T 43 - Fono: Isso, esses aí, eles já não mamam mais. Eles comem ração, capim...

T 44 - Lucas: Eles vão virar touro *(Coloca os demais bezerros no outro curral)*.

Neste episódio verificamos que Lucas supõe que a intenção da Fono ao ajudá-lo a organizar a brincadeira é possibilitar que o tempo da sessão seja suficiente para brincar (turnos 1 a 3). Tal fato ocorre, pois em outras sessões, a Fono já havia discutido com ele essa questão de organização temporal. A terapeuta sugere um modo de organização que passa pela classificação dos animais, isto é, bichos do sítio/bichos do zoológico. No turno 22, a Fono cria uma regra para o modo de dispor os bezerros nas cercas: nem todos ficarão com a “mãe”. Ele tenta organizar o material da brincadeira, mas não consegue e explicita isso no turno 30. Este fato pode ser analisado com base na questão de regras para brincar. Implicitamente, Lucas já tinha uma regra – os bezerros e a vaca permanecem no mesmo cercado. Quando a terapeuta sugere outra forma de organização, provoca uma desestabilização em Lucas. A Fono indica a ele um novo modo de organizar (turno 39). Lucas aceita a sugestão da Fono e cria outra regra para o brincar – bezerros viram touro – deste modo, não precisam permanecer junto da vaca.

Neste episódio verificamos que a Fono possui uma intencionalidade fonoaudiológica. Ela se utiliza da brincadeira mais como uma atividade que possibilita trabalhar com questões conceituais do tipo classificação, organização temporal, entre outras, do que como uma possibilidade de esfera simbólica da linguagem. Vygotsky, ao discutir a brincadeira enquanto domínio simbólico, afirma

que há no brinquedo regras explícitas que não podem ser quebradas. Lucas, ainda que tenha toda uma dificuldade de organização, parece saber essas regras e por isso seu incômodo, quando a situação foge ao esperado, ao convencional. Tal fato pode nos remeter, ainda, aos estudos do referido autor sobre a relação cognição e emoção. Como já foi apontado em momento anterior deste trabalho, ele afirma que crianças que apresentam uma defasagem cognitiva se encontram com mais dificuldade em mudar de atividade do que aquelas que não apresentam nenhum tipo de déficit. A flexibilidade para lidar com novas situações parece ser diminuída na criança com alterações cognitivas, que só mudam de atividade desde que haja condições concretas para isto ocorrer. Lucas necessita, ainda, do apoio do outro mais capaz, para auxiliá-lo na organização de uma nova situação.

Entretanto, verificamos também que Lucas demonstra possuir um conhecimento de mundo ao aceitar que os bezerros ficarão sozinhos, uma vez que eles crescerão e se tornarão touros. Deste modo, embora este estudo esteja priorizando as situações clínico-terapêuticas, não estamos desconsiderando em nossas análises que Lucas é um sujeito imerso em um mundo cultural, e que suas vivências e experiências exteriores à clínica fonoaudiológica são parte fundamental de seu desenvolvimento.

Podemos afirmar, ainda, que Lucas ao brincar de sitinho, situação confortável por fazer parte de sua experiência de vida, demonstra uma disposição para solucionar as questões que são complexas para ele: evocação, organização temporal e espacial, planejamento das ações, entre outras. Não verificamos, neste episódio, Lucas tentando esquivar-se das situações. Assim, podemos refletir sobre a relação vontade/cognição. Da maneira como essa relação é vista na perspectiva histórico-cultural, pressupomos que a motivação de Lucas para realizar certas atividades está perpassada também pelo seu processo de desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, quando a atividade a ser feita esbarra em suas dificuldades lingüístico-cognitivas Lucas demonstra-se mais desinteressado e procura livrar-se dela.

Episódio VII

Data: 30/06/1997

Situação: Lucas pega a caixa com os objetos da fazendinha, vira a caixa sobre o chão, espalhando os objetos.

T 1 - Lucas: Ó o touro com a vaca (*Lucas está com o touro e a vaca da fazendinha na mão, e coloca um bem junto do outro*).

T 2 - Fono: O que que eles estão fazendo, Lucas?

T 3 - Lucas: (*não responde, mas continua com a mesma ação*)

T 4 - Fono: Que que é isso?

T 5 - Lucas: Tão juntinho.

T 6 - Fono: Mas o que que isso quer dizer?

T 7 - Lucas: Nada.

T 8 - Fono: Que que eles estão fazendo?

T 9 - Lucas: Nada.

T 10 - Fono: Quer dizer sim, eles estão namorando, e depois que o touro faz isso na vaca, a vaca fica prenha, fica esperando bezerrinho.

T 11 - Lucas: É.

T 12 - Fono: É.

T 13 - Lucas: Aí ó, esse é o touro, essa é a vaca.

T 14 - Fono: E essa é a vaca, isso mesmo, certo? É o namoro deles, eles namoram desse jeito.

T 15 - Lucas: Ela vai fica assim / depois, vai passeá no pasto / não tinha cerca prá eles, aí ficava passeando no pasto / aí depois que o bezerrinho nasce, aí eu ponho um bezerrinho aqui / aí eu ponho e já fico com ele / aí eu faço uma cerca e ponho eles.

T 16 - Fono: Olha, então eu vou te falar a mesma coisa que eu te falo toda vez, que que eu vou te falar? Se a gente não arruma isso depressa, não vai dar tempo de brincá de nada.

...

T 25 - Lucas: Deixa eu olhar lá se nasceu o filhinho (Referia-se à vaca e ao boi, que ele tinha colocado no mesmo cercado para procriar).

T 26 - Lucas: Já.

T 27 - Fono: A, mas que eu sei não é assim rápido não? Que eu sei, o boi namora com a vaca e depois demora / quanto tempo?

T 28 - Lucas: Ah, mas essa vaca aqui é rápida, essa vaca é rápida.

T 29 - Fono: Ah, essa vai ser rápida!

T 30 - Lucas: Aí.

T 31 - Fono: Já nasceu então?

T 32 - Lucas: Já.

Neste trecho, entre os turnos 1 a 14 verificamos a Fono questionando Lucas quanto ao seu conhecimento sobre o modo de procriação dos bichos. Embora tenha realizado com os animais o ato representando o momento em que a cria está sendo gerada, ele mostra querer se esquivar desse assunto com a Fono. Isso sugere que Lucas, ainda que tenha suas dificuldades, apresenta comportamentos típicos da idade de um pré-adolescente, ou seja, parece existir nele um certo sentimento de vergonha ao precisar conversar com a Fono sobre a ação sexual dos animais. Lucas encontra-se defasado em muitos aspectos de seu desenvolvimento, porém, há alguns que parecem ser compatíveis com o que podemos denominar de “agenda cultural”. A Fono insiste em sua atitude explicativa e Lucas, a partir do turno 15, inicia a criação de uma situação imaginária, que é interrompida por ela para insistir com ele na questão da organização temporal. O fato de Lucas cessar a explicação da terapeuta e principiar uma narrativa perpassada pelo imaginário, leva-nos a supor que ele o faça como uma estratégia para fugir de algo que está complicado. Entretanto, verificamos a Fono focalizando novamente o objetivo com a organização temporal. Assim, parece existir neste episódio uma certa tensão na relação intersubjetiva: a terapeuta quer organizar/explicar e Lucas quer brincar/imaginar. Como já explicitamos anteriormente, não é possível pré-julgar se as situações conflituosas

são boas ou más, se impedem ou não o desenvolvimento. Apenas, constatamos que elas são parte das relações humanas. Podemos também problematizar aqui, o papel do funcionamento imaginário no desenvolvimento cognitivo do sujeito. Neste episódio, a Fono preocupa-se com as elaborações do real e Lucas volta-se para as possibilidades imaginárias. Sabemos que, segundo Vygotsky, a capacidade imaginativa do indivíduo está colada às suas experiências reais. Se por um lado, Lucas encontra-se desorganizado em algumas questões do âmbito do real, por outro lado, procura adentrar num mundo imaginário e nele respeita regras, cria seqüências narrativas, demonstra saber que existe um tempo real e um tempo do faz-de-conta. Neste sentido, embora não tenhamos a pretensão, neste momento, de tecer elaborações aprofundadas sobre essa relação do funcionamento imaginário e elaboração do real, cabe-nos suscitar que, inserido no mundo imaginário, o sujeito possa realizar atividades que ainda não é capaz de desenvolver com autonomia no tempo presente. A essa questão subjaz o conceito de ZDP, este sim, interesse maior de nosso estudo.

Lucas, no turno 25, retoma a situação imaginária iniciada no turno 15 (a idéia do nascimento da cria do touro e da vaca). Quando se trata de jogo simbólico, ainda que ele seja baseado em experiências reais, são permitidas transgressões. Assim, por exemplo, numa brincadeira a vaca e o touro podem gerar um filhote num tempo infinitamente menor do que aconteceria na realidade. Porém, no trecho acima transcrito, observamos que a Fono ao questionar Lucas sobre o tempo que dura a gestação da vaca, demonstra um interesse maior pelas questões do real (no caso, principalmente a organização temporal) do que pela entrada num mundo imaginário, como sugere uma atividade de brincar.

Ao analisarmos os modos de Lucas brincar e os modos de interferência da Fono, torna-se claro que a cooperação da terapeuta ocorre em diversos momentos e acontece através de perguntas com o intuito de fazê-lo pensar em soluções para os “problemas” que surgem durante a atividade (tamanho da cerca e quantidade de animais, por exemplo) e também através de sugestões sobre a maneira de organizar a brincadeira.

As brincadeiras descritas indicam, mais uma vez, uma preocupação da Fono em relação aos aspectos que são difíceis para Lucas: organização temporal e espacial e evocação de nomes. A atividade, enquanto possibilidade de jogo de faz-de-conta parece estar em menor evidência nas mediações estabelecidas. Ainda assim, verificamos que em alguns momentos o sujeito realiza uma tentativa de entrada no domínio simbólico.

No próximo episódio observamos que o foco está posto muito mais na brincadeira propriamente dita, do que numa intervenção ligada a aspectos de planejamento ou organizacionais.

Episódio VIII

Data: 15/10/1997

Situação: Fono, Lucas e Pesquisadora – brincadeira de sítio

T 1 - Lucas: *(pega uma caixa de madeira)*

T 2 - Lucas: Olha aqui o chefe do outro sítio na porta do barco. Brum, brum *(referindo-se a um bonequinho de plástico, coloca o bonequinho dentro da caixa e faz onomatopéia de motor de barco)*.

T 3 - Fono: O que que o chefe do outro sítio foi fazer aí?

T 4 - Lucas: Ele foi / ó ó não tinha ainda nascido *(apontando para uma vaca que estava fora do cercado)*.

T 5- Fono: Não tinha nascido?

T 6 - Lucas: O filho dele, ele foi junto ó / ela já é grande, já é grande, vai ficar cuidando / *(referindo-se a outro bonequinho e o coloca dentro da caixa de madeira)*.

T 7 - Lucas: Esse aqui é a televisão, a TV *(pega um rádio em miniatura e coloca na caixa de madeira)*.

T 8 - Fono: É rádio só. Só prá ir escutando. Quando vai pescar num levá um rádio prá ficar escutando?

T 9 - Lucas: Não.

- T 10 - Lucas: Põe na casinha, põe na casinha (*pega um bonequinho e dá prá Pesq.*).
- T 11 - Pesq: Qual vai ser a casinha?
- T 12 - Lucas: Pega aquela caixona lá (*aponta para uma caixa de sapato utilizada para guardar materiais da brincadeira de sítio*).
- T 13 - Pesq: A verde?
- T 14 - Lucas: É. E essa tampinha aí vai ser o curralzinho.
- T 15 - Pesq: E a casa pode ser aqui? E eles estão dentro da casa (*coloca os bonequinhos dentro da caixa*).
- T 16 - Lucas: Acertei uma na cesta, heim? (*pega todos os bonequinhos que estão ainda fora da caixa e arremessá-os para dentro da caixa*)
- T 17 - Pesq: É cesta ou é casa?
- T 18 - Lucas: É casa (*rindo*).
- T 19 - Lucas: (*coloca uma vara de pescaria dentro da caixa*)
- T 20 - Pesq: Ué, você vai deixar a vara dentro da casa, Lucas?
- T 21 - Lucas: Vai.
- T 22 - Pesq: Eles não vão pescar?
- T 23 - Lucas: Agora não. Agora vai vender os cavalos.
- T 24 - Pesq: Ah!
- T 25 - Lucas: Brum, brum (*empurrando a caixa de madeira*).
- T 26 - Pesq: Quais cavalos que vão ser vendidos? Os cavalos de rodeio?
- T 27 - Lucas: O preto.
- T 28 - Pesq: Os pretos são de rodeio?
- T 29 - Lucas: É.
- T 30 - Pesq: Os cavalos de rodeio são mais caros do que os outros cavalos ou é o mesmo preço?
- T 31 - Lucas: Não, o mesmo preço.
- T 32 - Pesq: Ah, é?
- T 33 - Lucas: (*vai colocando os cavalos dentro da caixa de madeira*)
- T 34 - Fono: Quanto custa, Lucas, um cavalo assim, um pônei?

T 35 - Lucas: Um poninho?

T 36 - Fono: É.

T 37 - Lucas: É, dois, três, quatro.

T 38 - Fono: Dois, três, quatro mil?

T 39 - Lucas: *Esse aqui é de rodeio? (aponta para os cavalos brancos e pretos que estão dentro de um cercado) Ou esse aqui é de / e esses? (aponta os cavalos de outro cercado)*

T 40 - Fono: Estes daí são os pôninhos novos. Aqueles ali que são de rodeio, cê que disse, né?

T 41 - Lucas: Ó, então essas partes aqui é que é de vendê. Os do caminhão.

T 42 - Fono: Quem que compra?

T 43 - Lucas: *(está colocando mais cavalos em cima do “caminhão” e não responde)*

Nessa atividade Lucas insere-se na situação imaginária. Ele cria uma brincadeira sobre pescaria e venda de cavalos. Também faz uso de objetos pivô – a caixa de sapato passa a ser casa, a tampa da caixa torna-se o curral, a caixa de madeira transforma-se em barco, e depois se torna caminhão, e o rádio em miniatura passa a ser televisão. Aqui a organização da brincadeira não se coloca como objetivo principal da atividade; o foco está na brincadeira, enquanto esfera simbólica da linguagem. A Fono e a Pesquisadora não fazem tantas perguntas com o intuito de organizar o brincar. Lucas cria situações a partir de suas experiências vividas.

Diferentemente de episódios já mostrados, parece que o tempo da sessão, anteriormente gasto na organização e planejamento da atividade, foi suficiente para que Lucas preparasse a brincadeira e, realmente, começasse a brincar. Uma possibilidade de análise para isto pode estar relacionada com o fato de que em muitas sessões anteriores as questões de organização temporal e de planejamento da atividade estavam sendo trabalhadas pela Fono. Nesse episódio verificamos que Lucas se encontra com maior autonomia para lidar com elas. Além disso, a brincadeira em destaque é a de pescaria. A pesca faz parte da vida

de Lucas, como já mencionamos anteriormente, ele apresenta domínio neste tipo de atividade. Neste sentido, podemos reafirmar nossa idéia de que o desenvolvimento do sujeito não está apenas circunscrito às relações terapêuticas. Há um indivíduo imerso em uma vida fora do contexto clínico e o desenvolvimento de Lucas é também perpassado por isso.

Durante este jogo, Lucas faz uso de objetos pivôs. Quando ele denomina o objeto rádio de TV, ele não o faz porque está apresentando uma falha de evocação, mas sim porque está fazendo uso de um objeto substitutivo. No entanto, a Fono ainda tenta corrigi-lo, dizendo que não se trata de uma TV, mas sim de um rádio. Na tentativa de colaborar a terapeuta acaba “atrapalhando” a situação de brincadeira. Essas ocorrências são explicáveis pelo fato de que embora continuem a realizar a atividade de brincar, a Fono e a Pesquisadora ainda atuam muito influenciadas pelas alterações de linguagem e cognição do sujeito. Assim, elas não conseguem se desprender de uma intencionalidade terapêutica.

As análises feitas até o momento permitem-nos refletir sobre os diferentes momentos da ajuda da Fono. Deste modo, nas atividades cujo foco é a narratividade, verificamos que a terapeuta busca atribuir sentidos para os gestos e para a fala de Lucas. Assim, em situações discursivas partilhadas o sujeito tem um pouco mais de êxito em suas narrativas do tipo relatos ou histórias. Porém, naqueles momentos em que a dificuldade do sujeito aparece de maneira mais marcante, a tentativa insistente da terapeuta gera uma situação de tensão entre ela e o sujeito, e nem sempre acarreta em resolução do problema (acessar um nome, organização temporal). Autores como Rojo (1997), Góes (1997) destacam em seus estudos o fato de que na dinâmica discursiva há momentos de tensão, de discordância entre os sujeitos e que tais situações não são consideradas como impeditivas para o desenvolvimento. Não podemos afirmar que o fato da Fono “atrapalhar” Lucas com um comentário, uma pergunta, impossibilita ou posterga o seu desenvolvimento. Assumimos neste trabalho a idéia de que não podemos prever o desenvolvimento futuro e nem mesmo fazer julgamentos antecipados sobre a qualidade das interações no tempo presente.

Quando se trata da brincadeira, notamos a fonoaudióloga com uma preocupação maior em relação a alguns aspectos do desenvolvimento de Lucas que se encontram desorganizados. Ela o questiona mais e o provoca mais também. Porém, a atividade de brincadeira é muito prazerosa para o sujeito, portanto, a ajuda da Fono é aceita e possibilita um planejamento e organização do brincar. Lucas encontra-se sempre motivado para realizar esta atividade. Tal fato se deve tanto às experiências vivenciadas de Lucas (o sítio do avô, a pescaria) bem como a menor dificuldade cognitiva que ele encontra nestas situações. A brincadeira permite a criação de situações imaginárias, ainda que isto, na maior parte das vezes, não seja o foco principal da atividade.

Há momentos em que o objetivo das sessões fonoaudiológicas é posto em atividades com a escrita. Neles, a relação entre a Fono e o sujeito ocorre de maneira nem sempre tranqüila. As intervenções da terapeuta são marcadas por muitas tentativas de “fuga” do sujeito, além de demonstrações de ansiedade e angústia em livrar-se das situações. Os episódios a seguir explicitam isso.

4.3 A Escrita

Episódio IX

Data: 12/05/1997

Situação: Durante as últimas sessões fonoaudiológicas está sendo desenvolvido um projeto de construção de maquete de uma cidade. Para isto é utilizado um programa de computador chamado “Criar e Montar”. Neste episódio a fonoaudióloga propõe que Lucas faça uma lista, escrevendo o que já foi feito para a confecção da maquete.

T 1 - Fono: Lucas, aqui nós vamos fazer o seguinte ó (*pega uma folha de sulfite em branco*), agora nós vamos escrever aqui tudo o que a gente já fez lá, tá?

T 2 - Lucas: (*gesto afirmativo com a cabeça*)

T 3 - Fono: Pode ser de canetinha?

T 4 - Lucas: Pode.

T 5 - Fono: Prá gente ver ainda o que mais nós vamos fazer / porque hoje o computador eu não vou poder ligar.

T 6 - Lucas: Eu queria copiá.

T 7 - Fono: Copiá do quê?

T 8 - Lucas: Nada, nada.

T 9 - Fono: Acho bom mesmo, você sabe, né?

T 10 - Lucas: Eu queria copiá o / *(vira seu corpo para o lado esquerdo da sala e aponta o armário)* o papelzinho *(refere-se à maquete da cidade que estão construindo, onde já haviam escrito em pequenas tiras de papel o que iria ser construído)*.

T 11 - Fono: Não, vamos fazer da cabeça, vai, vamos.

T 12 - Lucas: Ai / eu não sei.

T 13 - Fono: Então, vamos repensar, o que é que já tem na cidade?

T 14 - Lucas: *(abaixa a cabeça e não responde)*

T 15 - Fono: Aquele que a gente pôs no meio da praça, o que era?

T 16 - Lucas: Relógio *(debruça-se sobre a folha para começar a escrever)*.

T 17 - Fono: Relógio.

T 18 - Lucas: *(murmura algo ininteligível)*

T 19 - Fono: Eu te ajudo, calma, calma, você nem começou e já vai começar a chorar.

T 20 - Lucas: Eu não quero fazê *(batendo a mão esquerda em punho sobre a mesa e mudando o tom de voz)*.

T 21 - Fono: Vamos escrever juntos / 'rê'

T 22 - Lucas: *(debruça-se sobre a folha e começa a escrever)*

T 23 - Lucas: *(escreve algo e apaga)*

T 24 - Fono: Lucas, Lucas, 'rê' *(articula olhando para Lucas e este olha para ela)*.

T 25 - Lucas: *(volta a escrever)*

T 26 - Lucas: 'Rê de roupa' *(usa o apoio da oralidade enquanto escreve)*.

T 27 - Fono: 'Rê'.

T 28 - Lucas: 'Reló - ó - ó - ó - gi - i - i - o' *(escreve ROIO)*.

- T 29 - Fono: Tá bom, que mais? Casa.
- T 30 - Lucas: Casa é fácil / 'ca - a' (escreve CAA)
- T 31 - Fono: Certinho. Casa. Depois na casa, quem que morava na casa mesmo?
Quem que morava na casa?
- T 32 - Lucas: / Cachorro.
- T 33 - Fono: Cachorro.
- T 34 - Lucas: 'Ca - ca - ca' (leva a mão esquerda à cabeça)
- T 35 - Fono: 'Ca' que é o mesmo da casa, que é o mesmo do Lucas (ênfatizando a sílaba ca)
- T 36 - Lucas: 'Ca - o - o - o'
- T 37 - Fono: 'Cho'
- T 38 - Lucas: 'O - i - o - cho - ro' (escreve CAOIRO)
- T 39 - Fono: Tá certo, cachorro, depois?
- T 40 - Lucas: Por quê se não liga? (referindo-se ao computador) Desliga o negócio (referindo-se à filmadora)
- T 41 - Fono: Ai não, eu tô adorando filma você, eu vou arrumar uma tomada ali que dá prá gente ligar os dois ao mesmo tempo, 6ª. feira, tá bom? Você não tá querendo escrever né? Por isso que você quer que eu ligue o computador, né?
- T 42 - Lucas: (rindo faz gesto afirmativo com a cabeça)
- T 43 - Fono: Mas eu tô querendo que você escreva.
- T 44 - Lucas: A gente num vai monta o negócio? (referindo-se a montagem - dobradura - de uma árvore para colocar na maquete da cidade)
- T 45 - Fono: Vai, mais eu não sei monta, você sabe?
- T 46 - Lucas: Árvore (e volta a escrever).
- T 47 - Fono: Isso, por favor, bem lembrado.
- T 48 - Lucas : 'A - a - vô - vê de vaca'
- T 49 - Fono: Muito bem!
- T 50 - Lucas: 'Arvô - e'
- T 51 - Fono: 'Vô - vô'
- T 52 - Lucas: 'Vô - vô'

T 53 - Fono: 'Arvô?'

T 54 - Lucas: 'Rê' (Escreve AVORE)

T 55 - Fono: Como que é o dono do cachorro?

T 56 - Lucas: Menino

T 57 - Lucas: 'Mi - i - nino' (escreve IO)

T 58 - Fono: Só isso menino? Deste tamanho, pequeno assim?

T 59 - Lucas: (olha para o que escreveu)

T 60 - Fono: Tenta de novo. 'Mi'

T 61 - Lucas: Então vamo fazê assim, eu vou pegar o papelzinho do menino e copio aqui.

Ao analisarmos o episódio acima, verificamos que Lucas está se recusando a realizar a atividade proposta e, portanto, busca meios de esquivar-se dela. Assim, propõe à Fono outras atividades e formas de lidar com a escrita, que não seja a espontânea: manifesta seu desejo de copiar (turnos 6 e 10), sugere que usem o computador (turno 40), ou que façam uma atividade de dobradura (turno 44). A atividade de copiar é bem enfrentada por ele. Isto se deve, provavelmente, a sua história escolar. Cabe ressaltar que, no início deste estudo, a pesquisadora realizou algumas observações em sala de aula e naquela época a cópia era uma das principais estratégias de sobrevivência que ele utilizava, além de ser aceita e até incentivada pela professora.

Lucas demonstra um conhecimento de instrumentos técnicos utilizados para a escrita, neste caso, o computador. Tal fato é análogo à sua sugestão em assistir a fita de vídeo ao invés dele narrar sua experiência (como explicitado na análise do episódio V). Se por um lado, Lucas demonstra ser um sujeito que está conectado com os avanços tecnológicos de seu tempo, por outro lado, está propondo formas alternativas para deixar de enfrentar suas dificuldades. Outro ponto que merece ser discutido, refere-se à relação entre desenvolvimento cognitivo e afeto. Como apontado por Vygotsky, Lucas demonstra, nesse episódio, o quanto reluta em mudar de atividade, em realizar algo inédito. Assim, a cópia é uma tarefa que ele está acostumado a fazer; utilizar o computador, embora não

seja uma atividade tão cotidiana para ele, exige necessariamente a ajuda da terapeuta, além de ser algo interessante para ele. Já mencionamos anteriormente o quanto Lucas é um garoto “conectado” com o que está ocorrendo ao seu redor. Deste modo, interpretamos que a motivação para utilizar o computador vêm do fato que tal equipamento é o que têm de mais atual em termos tecnológicos, e Lucas sabe que é um recurso amplamente utilizado em todas as instâncias. A escrita, da maneira como a Fono está propondo, isto é - não é para escrever qualquer coisa - é nova. Desta forma, Lucas demonstra tanta recusa em realizar a tarefa e apresenta vários comportamentos que traduzem sua inquietação e ansiedade.

Entretanto, pelo episódio, podemos verificar que a Fono não está disposta a aceitar a cópia como uma possibilidade de escrita. Ela exige mais dele. Torna claro que quer que ele escreva, ainda que perceba o quanto ele se angustia com isso, seja através de movimentos corporais, tais como, agitar o corpo, bater as mãos em punho sobre a mesa, levar a mão à cabeça, ou explicitamente pela oralidade, ao dizer que não quer fazer ou que não sabe fazer.

O comportamento de Lucas não faz com que a fonoaudióloga desista, ela se coloca como mediadora, disposta a ajudá-lo. Ele, apesar de todas as tentativas que faz para não realizar a atividade, aceita o auxílio e acaba escrevendo. A Fonoaudióloga utiliza, como recurso mediador, o apoio de pistas orais. Pronuncia as palavras, enfatizando a articulação delas. Lucas, prontamente, vale-se dessa estratégia e também passa a utilizá-la espontaneamente na busca de relacionar fonemas e grafemas.

Lucas escreve a maioria das palavras silabicamente, a Fono aceita essa forma, porém, em alguns momentos, o provoca, questionando o que foi escrito, incitando-o a elaborar hipóteses sobre a palavra a ser escrita.

Ao refletirmos sobre este episódio, tendo em mente a questão do desenvolvimento, podemos afirmar que Lucas, em relação aos domínios da escrita ainda não se constitui como um sujeito autônomo. Mas, com a ajuda de sua interlocutora, ele escreve. Na relação intersubjetiva observamos Lucas e a Fono

negociando o que é para ser escrito, as situações entre eles nem sempre são de acordo ou ocorrem com suavidade, algumas vezes há tensão e discórdia. A análise da dinâmica interativa estabelecida entre a terapeuta e o sujeito nos permite constatar a atitude insistente da Fono para que Lucas escreva. Tal postura provoca os momentos de desacordo, de recusa. Com vistas para o desenvolvimento ontogenético, não nos é possível afirmar que as intervenções foram positivas, ou seja, provocaram o desenvolvimento. Neste sentido, retomando a idéia de “paradoxo metodológico” apontada por Valsiner e Van der Veer, no tempo presente, os processos de desenvolvimento proximal estão ocultos. Deste modo, é possível serem observadas somente a relação intersubjetiva e as capacidades já apresentadas pelo sujeito para desenvolver o proposto.

Episódio X

Data: 06/06/1997

Situação: Lucas, Fono e Pesq. conversam sobre a data da festa junina da escola

T 1 - Lucas: *(olha para o calendário, aponta com o dedo)* Onde é?

T 2 - Fono: Lucas, nós tamos nesse dia aqui ó, seis, amanhã é sete, sábado, vai ser a festa junina aqui ó, e a sua vó vem para ver a festa, só que ela vem hoje, tudo isso você já sabia, depois você ficou em dúvida só porque eu perguntei.

T 3 - Lucas: *(pega a caneta)*

T 4 - Fono: Você vai marcar o dia aí? Lucas, escreve aí ó / ‘festa’.

T 5 - Lucas: Aí / *(olha para cima)* Fê de Faca.

T 6 - Fono: Isso! Sabe qual é o ‘F’ de faca, esse aqui ó *(aponta uma letra F no calendário)*.

T 7 - Lucas: *(balança a cabeça negativamente)*

T 8 - Fono: Esse aqui ó *(aponta uma letra F no calendário)*.

T 9 - Lucas: *(Olha no calendário, põe a caneta em cima da mesa) Faz aí.*

T 10 - Fono: Lucas, você não tá vendo ele aqui, deixa eu ver se eu acho outro *(apontando a letra F no calendário).*

T 11 - Lucas: De letra diferente.

T 12 - Pesq: Aqui ó *(apontando a letra F no calendário).*

T 13 - Fono: Essa letra tá te confundindo.

T 14 - Fono: Esse ó *(apontando a letra F no calendário).*

T 15 - Lucas: Eu me confundo tia.

T 16 - Fono: É, mais agora você já não tá mais, Fes -

T 17 - Lucas: Ta. 'L' não é 'l'? *(escrevendo no calendário, faz o F, o L, e o A)*

T 18 - Fono: Ah, não entendi porque você pôs essa letra aqui *(apontando o L)*, tá vendo festa, tinha o 'f' que você pôs, depois é o fes - ta e tinha o 'a' que você pôs ó. Você acertou essa e depois acertou essa. Bem legal, Lucas. Têm bastante que você já sabe *(enquanto fala, escreve festa, no calendário).*

Lucas mostra conhecer uma das funções da escrita, isto é, registrar datas significativas. Ele e a Fono conversavam sobre o dia que seria a festa junina em sua escola. Lucas busca o apoio do calendário para se localizar temporalmente. A utilização deste recurso já havia sido proposta pela Fono em outras situações. Observamos, portanto, o sujeito recorrendo há algo que no passado fora apresentado a ele. Além disso, já destacamos anteriormente, o quanto a Fono demonstra uma preocupação com as questões temporais; Lucas, ao pegar o calendário e perguntar para a Fono sobre onde registrar a data da festa (turno1), nos permite supor que ele já sabe que há temporalidade nos fatos, ainda que possa existir dificuldade nesse tipo de percepção.

Ele decide marcar no calendário o dia da festa. Lucas quer escrever, está motivado para isso. Diferentemente de outros momentos, ele não reluta e nem procura esquivar-se da situação. Uma reflexão sobre o que faz com que Lucas esteja com vontade de escrever, nos leva a pensar que a motivação para a escrita

está, neste momento, relacionada com o fato dele saber sobre sua função, conhecer o calendário, possuir, mesmo que, minimamente, noção temporal.

Lucas apoia-se na oralidade para iniciar a escrita da palavra FESTA. Este tipo de recurso fora dado pela Fono, em outros momentos do processo terapêutico fonoaudiológico. A Fono dá uma pista visual para ele, apontando no calendário uma outra palavra que também tem o grafema F. Entretanto, Lucas confunde-se, pois o tipo de letra é diferente do que ele conhecia: cursiva ou forma. Ao deparar-se com a dificuldade, quer desistir de escrever. Mas ele mesmo explicita que o problema está no tipo de letra (turno 11). Continua a escrever.

A análise deste episódio nos leva a refletir um pouco mais sobre a relação intersubjetiva como via para provocar o desenvolvimento. Lucas, ao recorrer ao apoio articulatório para escrever, apropria-se de uma estratégia utilizada em momento anterior pela terapeuta. Constatamos no episódio anterior (episódio IX), o quanto a insistência da Fono, que através das pistas articulatórias, tornou a dinâmica interativa tensa e conflituosa. Entretanto, neste episódio (ocorrido quase um mês após) é o próprio Lucas que autonomamente utiliza-se do apoio da oralidade. Deste modo, podemos refletir sobre a impossibilidade que temos, quando lidamos com desenvolvimento processual, em qualificar, num momento dado, as interações como boas ou más, eficazes ou ineficazes. No presente episódio, observamos a Fono valendo-se de uma nova pista, isto é, o apoio visual (turno 6). Em princípio, parece que a interferência da terapeuta confundiu o sujeito na escolha da letra a ser grafada. Mas, ainda assim, realizar julgamentos quanto à qualidade da mediação nos parece ser atitude precipitada. A letra F indicada pela Fono e também pela pesquisadora tinha um traçado diferente do conhecido por Lucas. Ao se deparar com a dificuldade, ele novamente reluta em continuar a escrever. Porém, a Fono percebe que o problema está no tipo de letra, aponta isto para Lucas e incentiva-o a continuar a escrita.

No turno 18, a Fono sugere que Lucas reflita sobre sua própria produção. Mostra aquilo que ele já escreve corretamente. O episódio não nos permite afirmar que Lucas se tornará um escritor autônomo, porém observamos indícios do

processo de desenvolvimento da escrita em Lucas, uma vez que notamos a sua vontade em fazer uso desta esfera simbólica, o conhecimento que ele tem sobre essa função e a sua apropriação de recursos articulatórios utilizados para escrever.

Episódio XI

Data: 09/06/1997

Situação: Lucas, Fono e Pesq. organizando a construção de uma maquete de cidade

T 1 - Fono: Então vamos ver aqui. O que que tá faltando a gente fazê?

T 2 Pesq: *Árvore.*

T 3 - Lucas: *Árvore a gente já fez, só precisa montar ela.*

T 4 - Fono: Acho que nós vamos ter que fazer de novo, eu não sei onde eu guardei aquele papel.

T 5 - Lucas: Então escreve aqui.

T 6 - Fono: Está escrito aqui ó (*aponta na folha onde está escrito árvore*) ár - vo - re.

T 7 - Lucas: (*bate a mão sobre a mesa e pega um lápis e começa a escrever*)

T 8 - Lucas: Aqui? (*aponta para o papel onde está escrito árvore*)

T 9 - Fono: É.

T 10 - Lucas: (*copia a palavra árvore*)

T 11 - Fono: Que que tá escrito aí, Lucas?

T 12 - Lucas: *Árvore.*

T 13 - Fono: Que que tá escrito aqui? (*aponta uma outra palavra escrita na folha*)

T 14 - Lucas: (*Olha para a palavra indicada*)

T 15 - Fono: Com que letra que começa, ó? (*aponta a letra inicial*)

T 16 - Lucas: 'B' (*era a letra E*)

T 17 - Fono: Como chama essa letra, cê sabe?

T 18 - Lucas: 'E'

T 19 - Fono: Isso!

T 20 - Lucas: Escola (*lê intuitivamente*)

T 21 - Fono: Isso, bom Lucas. Esse aqui a gente já fez, né? Marca um "X" aqui.
Assim a gente sabe que esse aí já foi.

T 22 - Fono: E aqui, o que que está escrito? (*aponta outra palavra*)

T 23 - Lucas: (*olha para a palavra indicada*)

T 24 - Fono: O que que está escrito?

T 25 - Fono: Com que letra começa?

T 26 - Lucas: (*continua olhando para palavra e balança a perna direita insistentemente*)

T 27 - Lucas: 'B'

T 28 - Fono: 'B' com 'A'

T 29- Lucas: Ba

T 30 - Fono: Ban -

T 31 - Lucas: Banca.

T 32 - Fono: Mas é com 'O' ó (*apontando para a última letra da palavra*) ban -

T 33 - Lucas: Co.

T 34 - Fono: A gente já fez o banco? Então não marca "X"

T 35 - Lucas: Não, o tia...

T 36 - Fono: Mas, a gente não fez ainda, só quando a gente fizer.

T 37 - Fono: E esse daqui, o que será que tá escrito?

T 38 - Lucas: (*olha para a palavra indicada*)

T 39 - Fono: Que letra que é essa?

T 40 - Lucas: (*continua olhando para a palavra indicada*)

T 41 - Fono: Que letra que é essa?

T 42 - Lucas: (*sacode os ombros em gesto de indiferença*)

T 43 - Fono: 'C'

T 44 - Lucas: Ca.

T 45 - Fono: Ah! Pelo amor de Deus, né, a letra que tem no seu nome, só faltava você falar prá mim, que você não sabia.

T 46 - Fono: Agora com 'O' ó, fica o quê?

T 47 - Lucas: Co.

T 48 - Fono: Co.

T 49 - Lucas: *(continua olhando para a palavra indicada, não olha em nenhum momento para o interlocutor)*

T 50 - Fono: Que letra que é essa, cê sabe?

T 51 - Lucas: *(permanece olhando para a folha)*

T 52 - Fono: É a letra do nome da sua mãe, ó.

T 53 - Lucas: 'R'

T 54 - Fono: Isso, re - corre -

T 55 - Lucas: lo.

T 56 - Fono: correio, não marca nada, que esse também nós não fizemos.

T 57 - Fono: Então, qual que tá faltando?

Lucas realiza uma atividade de leitura de palavras escritas por ele e pela Fono em sessão anterior. Sua leitura não é autônoma, ele necessita da mediação do outro para ler. Entretanto, tem uma postura de leitor. Olha para a folha, realiza leitura intuitiva de algumas palavras.

A atividade é angustiante para ele, pois o coloca frente às suas dificuldades, e ele tem consciência delas. Assim, Lucas demonstra, principalmente através de manifestações corporais, o quanto se sente incomodado em suas tentativas de se constituir como um leitor: balança a perna insistentemente, bate a mão sobre a mesa e sacode os ombros. Apesar disto, a Fono incentiva-o, busca estratégias para ajudá-lo: pistas articulatórias, relaciona o nome das letras com nomes de pessoas que ele conhece, aponta com o dedo a letra para ser lida. Com relação às manifestações afetivas, podemos analisar que, na relação

intersubjetiva, a Fono não se inibe com as reações de recusa de Lucas. Com essa mediação, o sujeito pode ir lendo as palavras que estão escritas. Neste episódio observamos que a atuação da terapeuta tornou possível a atividade de ler para Lucas. Contudo, não é possível fazer previsões sobre o desenvolvimento futuro da leitura no sujeito.

Episódio XII

Data: 10/09/1997

Situação: Lucas pega o calendário fixado na parede e põe sobre a mesa

T 1 - Fono: Lucas, que dia é hoje?

T 2 - Lucas: *(Lucas pega o calendário)* Hoje?

T 3 - Fono: Eu te fiz uma pergunta, queria saber que dia é hoje?

T 4 - Lucas: *(olha para o seu relógio de pulso)* Hoje o dia? Seis *(seu relógio marcava a data – dia 10)*.

T 5 - Fono: Ainda bem que você tem o relógio prá te salvar, né, Lucas? Puxa vida. Hoje é esse dia aqui *(marca no calendário com a caneta)*. Você sabe Lucas que dia que você faz aniversário?

T 6 - Lucas: *(aponta para o calendário, aleatoriamente)*

T 7 - Fono: Você sabe como chama esse mês aqui? *(aponta o nome do mês escrito no calendário)*

T 8 - Lucas: Não.

T 9 - Fono: Se -

T10 - Lucas: Setembro *(falando quase que ao mesmo tempo que a Fono, apontando com o dedo indicador o nome 'setembro' escrito no calendário)*

T 11 - Fono: Você faz aniversário em setembro?

T 12 - Lucas: *(gesto afirmativo com a cabeça)*

T 13 - Fono: *(gesto negativo com a cabeça)*

- T 14 - Lucas: Não?
- T 15 - Fono: Não. Você sabe quando você faz aniversário? *(vira a página do calendário)* Neste mês aqui ó.
- T 16 - Lucas: Outubro.
- T 17 - Fono: Muito bem, você faz aniversário em outubro.
- T 18 - Lucas: Em que dia, dez? *(apontando no calendário)*
- T 19 - Fono: Vinte e cinco.
- T 20 - Lucas: Vinte - cinco *(olhando para o calendário, circula com o dedo o dia 15)*
- T 21 - Fono: Aí é quinze, o seu aniversário é vinte e cinco.
- T 22 - Lucas: *(olhando para o calendário)* Então é aqui.
- T 23 - Fono: Isso! Então escreve aqui ó 'Lucas' prá gente sabe que aí é o dia do seu aniversário.
- T 24 - Lucas: *(Escreve LUCAS)*
- T 25 - Fono: Agora, sabe quando é o dia da criança?
- T 26 - Lucas: *(Abaixa a cabeça)*
- T 27 - Fono: Doze.
- T 28 - Lucas: Doze.
- T 30 - Lucas: *(bate a ponta do lápis que tem na mão em um dia qualquer do calendário e olha para Fono)*
- T 31 - Fono: O que Lucas? Doze.
- T 32 - Lucas: *(olha para o calendário)*
- T 33 - Fono: Doze vem depois de quem?
- T 34 - Lucas: Treze.
- T 35 - Fono: É, fica perto do 13, né?
- T 36 - Lucas: *(Aponta novamente o número 25)* Então é esse.
- T 37 - Fono: Esse é 25, não tem nada a ver com isso. Eu quero saber cadê o dia da criança aqui? Eu tô te contando que o dia da criança é dia 12.
- T 38 - Lucas: *(olha novamente para o calendário e aponta um outro dia)* Esse?

T 39 - Fono: Sabe que número que é esse? Vinte e seis. Quer ver? Eu vou contar uma coisa prá você, ó. Vamos contar *(pega o lápis da mão de Lucas e começa a apontar no calendário os dias, iniciando do número 1)*

T 40 - Lucas: *(apontando com o dedo indicador cada número)* Um, dois, três...trinta e um.

T 41 - Fono: Cadê o 12?

T 42 - Lucas: *(olha novamente para o calendário e aponta o 12)*

T 43 - Fono: Que maravilha, cara! Esse aqui é o dia da criança, pode escrever criança aí? *(devolve o lápis para Lucas)*

T 44 - Lucas: *(segmento ininteligível na gravação)*

T 45 - Fono: Ah! Isso que eu estava te falando, tá longe o dia da criança do dia do seu aniversário. Escreve aqui prá mim 'criança'. Você sabe escreve?

T 46 - Lucas: O dia das crianças tá chegando aí.

T 47 - Fono Nós vamos contar quantos que faltam. Nós vamos contar. Criança, você sabe escrever?

T 48 - Lucas: *(olha para Fono e realiza gesto negativo com a cabeça e larga o lápis que estava em sua mão sobre a mesa)*

T 49 - Fono: Então eu vou te falando a letra, você põe a letra?

T 50 - Lucas: *(balança a cabeça negativamente, segura o lápis)*

T 51 - Fono: 'C'

T 52 - Lucas: *(passa a mão na cabeça e larga novamente o lápis)* Não sei, vai.

T 53 - Fono: Pelo amor de Deus, a letra do seu nome você não sabe? 'C'...

T 54 - Lucas: Eu sei, mais / faz você *(leva às mãos na cabeça)*.

T 55 - Fono: Olha, 2^a. feira, a gente já não trabalhou, não é possível que você esteja tão cansado. Faz favor, vai *(pega o lápis e dá para Lucas)* 'C'.

T 56 - Lucas: Ai desisto!

T 57 - Fono: Eu não desisto Lucas, você não me conhece?

T 58 - Lucas: *(escreve CA)*

T 59 - Fono: Nada de 'A'

T 60 - Lucas: Ah! Claro que tem! *(esfregando as mãos na cabeça)*

T 61 - Fono: Eu não falei que tinha 'A', só falei que tinha 'C', você que pôs o 'A' porque você quis. *(apaga a letra 'A')*

T 62 - Lucas: Aiiii *(leva as mãos no rosto)*.

T 63 - Fono: 'R'

T 64 - Lucas: *(escreve 'S')* Aí meu Deus!

T 65 - Fono: Não, esse aí é 'S'.

T 66 - Lucas: Aí *(bate a mão direita sobre a mesa, largando o lápis)*.

T 67 - Fono: *(apaga o 'S')*

T 68 - Lucas: *(escreve 'R')*

T 69 - Fono: Ah, viu como você sabe! 'l' -

T 70 - Lucas: Vi *(rindo, aponta a ponta do lápis para perto do rosto de Fono e escreve 'l')*

T 71 - Fono: 'A'

T 72 - Lucas: *(Escreve 'A')*

T 73 - Fono: 'N'

T 74 - Lucas: *(Escreve 'N')*

T 75 - Fono: 'C'

T 76 - Lucas: *(Escreve 'C')*

T 77 - Fono: 'A'

T 78 - Lucas: *(Escreve 'A')*

T 79 - Fono: E esse 'C' aqui é cedilha, tá? *(pega o lápis da mão de Lucas e faz o cedilha na letra 'C')*

T 80 - Lucas: É? *(fazendo careta para Fono)*

T 81 - Fono: Sabe o que está escrito aqui? 'Cri - an - ça'

T 82 - Lucas: Criança feliz.

T 83 - Fono: Não sei, é criança feliz?

T 84 - Lucas: É.

Neste episódio verificamos novamente uma intencionalidade terapêutica da Fono com relação aos aspectos da temporalidade. Entretanto, observamos Lucas buscando meios de se organizar temporalmente: utilização do calendário e do relógio. Como já explicitamos, o recurso do calendário já fazia parte do conhecimento de Lucas, como possibilidade de auxiliá-lo na organização temporal. Contudo, ele ainda não demonstra autonomia na utilização do referido recurso e necessita do apoio do interlocutor. Além disso, Lucas demonstra não saber quando ocorrem datas significativas, tais como, o dia do seu aniversário ou o dia da criança. Tal fato não é esperado para um garoto com 11 anos de idade, que está inserido num meio social aonde tais datas são festejadas.

Lucas manifesta dificuldade em localizar os dias no calendário, o que parece ser complicado para ele é a leitura dos numerais, por isso os aponta aleatoriamente.

No turno 40, a Fono utiliza-se de um recurso mediador que favorece a localização. Lucas não consegue apontar a data referente ao dia da criança no calendário. Entretanto, após a terapeuta realizar a contagem a partir do numeral 1 até o 31, ele indica adequadamente o numeral 12. O fato da Fono evocar a numeração em seqüência serviu como uma pista para ele.

Além disso, verificamos que as possibilidades de escrita de Lucas passam pela mediação da fonoaudióloga. Neste episódio também constatamos a atitude insistente da Fono e a resistência de Lucas, isto é, a relação intersubjetiva está permeada por momentos de tensão. O sujeito apresenta reações emotivas de desagrado (manifestações corporais e também verbais), solicita que a terapeuta faça por ele, procurando esquivar-se daquilo que é difícil. Contudo, Lucas mesmo “protestando”, aceita a cooperação da Fono. Uma possibilidade de análise pode ser focalizada no fato de Lucas já saber que a ajuda da terapeuta resulta em êxito na realização da atividade. Parece demonstrar sua satisfação quando consegue escrever a palavra “criança”, dizendo tratar-se de uma “criança feliz”.

Embora possamos constatar que a intervenção da Fono culmina com a finalização da tarefa, podemos refletir que, nos casos de indivíduos com

dificuldades, a interferência da terapeuta é algo recorrente. Em vários momentos, faz-se necessário retomar as pistas já utilizadas, criar estratégias novas. Além disso, parece que sempre que o sujeito é deparado com algo mais difícil, as situações conflituosas emergem durante a relação intersubjetiva.

Nossa reflexão nos leva a afirmar que o desenvolvimento não se consolida a partir do momento em que as tarefas são realizadas em colaboração. As relações partilhadas, de ajuda, são vistas como processo de desenvolvimento. Em nossos dados, observamos que a Fono assume seu papel de mediadora, procurando sempre o que ela imagina ser a melhor maneira de auxiliar o outro, privilegiando considerar os aspectos singulares do sujeito. Precisamos ressaltar que a mediação terapêutica não pode, por si só, provocar o desenvolvimento em um indivíduo. Relembramos aqui o conceito de “outro”, conforme explicitado por Góes (1997), ou seja, o outro não é necessariamente a pessoa fisicamente presente; abrange discursos e significados circulantes no grupo social. Neste sentido, a relação intersubjetiva que observamos é “parte” do processo, por isso não nos torna possível prever desenvolvimento, unicamente com base no que constatamos no presente.

Episódio XIII

Data: 12/11/1997

Situação: A fonoaudióloga está trabalhando com Lucas na confecção de um livro sobre rodeio.

T 1 - Fono: Bom, então vamos mostrar prá Ana Paula o que que a gente desenhou da última vez, prá gente resolver o que nós vamos fazer hoje.

T 2 - Lucas: Ó, o touro / o cavalo (*mostrando seus desenhos para a pesq.*).

T 3 - Pesq.: Tá bonito.

T 4 - Lucas: Esse aqui é o cara do rodeio (*mostrando os desenhos*).

T 5 - Fono: Como você sabe que esse aí é o do rodeio?

T 6 - Lucas: Por causa do / (ergue o braço direito e realiza um gesto representando uma laçada - movimentos sucessivos em espiral com a mão)

T 7 - Fono: (repete o movimento feito por Lucas)

T 8 - Lucas: Do laço.

T 9 - Fono: Ó, e cê lembra o que a gente escreveu aqui? (indicando um escrito ao lado do desenho)

T 10 - Lucas: Segura peão!

T 11 - Lucas: E aqui é a / é o /

T 12 - Fono: Cê lembra o nome dele?

T 13 - Lucas: É o /

T 14 - Fono: Tá escrito lá embaixo, heim.

T 15 - Lucas: (olha para o escrito)

T 16 - Fono: É a - a - a (dando um prompting - pista oral utilizada pelo interlocutor, onde é dado apenas o início da palavra)

T 17 - Lucas: Asa Branca.

T 18 - Fono: É, nós demoramos muito prá lembrar deste nome na 2ª. feira, viu Ana.

T 19 - Lucas: E esse aqui é o rodeio.

Lucas mostra para a pesquisadora o que havia desenhado anteriormente (turno 4). A fonoaudióloga o questiona sobre aquilo que define o seu desenho como sendo representativo de um “cara de rodeio”. Ela faz esse questionamento, pois existe aí uma intencionalidade de fazer com que Lucas perceba que se pode designar coisas diferentes com marcações diferentes. O objetivo terapêutico ao marcar diferenças no desenho (na tentativa de desenvolver o simbolismo) é propiciar a Lucas condições para realizar o deslocamento desenho/escrita.

Lucas vale-se de um gesto representativo para mostrar a marca que caracteriza aquele desenho como sendo representativo de um peão. A fonoaudióloga ao repetir o movimento de Lucas (atitude especular) está interpretando sua ação motora como um gesto. Lucas ao observar o gesto

realizado por ela consegue acessar o nome que lhe havia faltado - laço. A fonoaudióloga mostra para Lucas um texto escrito, ele não o lê decifrando o código escrito, entretanto, lê intuitivamente (parece que acessa pela memória o que havia escrito na sessão anterior). Ela pergunta o nome do peão, dá uma pista, dizendo que também está escrito no papel, Lucas olha, mas não “lê”. Ela dá uma pista articulatória e através desta estratégia Lucas acessa o nome do peão.

É possível perceber como as intervenções terapêuticas (pistas gestuais, orais, indicativas) são um recurso facilitador para a dificuldade de evocação que Lucas possui. Além disso, ao intervir, a fonoaudióloga está atribuindo sentido aos gestos, desenhos, fala e escrita de Lucas.

Ele reconhece as marcas figurativas (o laço do peão, por exemplo), como sendo utilizado para representar algo. O desenho funciona como uma das estratégias que podem vir a ser facilitadoras do desenvolvimento da escrita em Lucas.

Este episódio nos possibilita refletir também sobre a relação cognição x afeto x imersão social do sujeito.

Como já destacamos em momento anterior, Lucas tem uma ligação importante com coisas que se relacionam com vida rural. Além do sítio e de atividades de pesca, seu avô e também seu pai têm o hábito de freqüentar as tradicionais festas de peão de boiadeiro e Lucas os acompanha nestes eventos. Desta forma, verificamos que o sujeito possui um conhecimento sobre essas atividades rurais e as tarefas relacionadas a isso, são muito prazerosas para ele, como já fora explicitado. Mesmo para aquelas atividades que exigem domínio de esferas simbólicas que ainda não estão consolidadas em Lucas, como no caso deste episódio (escrita/desenho/oralidade), notamos o quanto ele se envolve com a atividade e como procura se valer da mediação da Fono. Ao analisarmos esse dado, não constatamos Lucas buscando meios de esquivar-se da situação e nem manifestações emocionais de desagrado.

4.4 Sobre o Futuro no Desenvolvimento de Lucas: O que Podemos Dizer?

Os episódios analisados, relativos às esferas da narratividade oral, brincadeira e escrita, permitem-nos configurar os diferentes modos de atuação do outro durante a dinâmica dialógica que constitui essas atividades. Além disso, nos possibilita questionar sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, a idéia de desenvolvimento que ainda está em processo, que está por vir.

Os dados de Lucas levam a indagar sobre qual é esse futuro a que se referem as variadas leituras sobre a noção de ZDP. O que constatamos é um sujeito que se apresenta com dificuldades, que demonstra ter consciência de algumas delas e que necessita, na maior parte das vezes, da cooperação de seu interlocutor para realizar o que está sendo proposto.

As análises permitem-nos afirmar que as relações entre o sujeito e o interlocutor são negociadas, as estratégias são as mais variadas. Ou seja, não basta existir um interlocutor disponível para auxiliar o sujeito em uma atividade que ele ainda não realiza autonomamente, é preciso avançar nesta idéia e considerar os tipos de auxílio e as estratégias utilizadas. Há modos de ajuda que parecem não provocar o desenvolvimento em Lucas. Além disso, nem sempre as relações intersubjetivas ocorrem com harmonia e, em casos com desenvolvimento atípico, há de se considerar um investimento maior do adulto no manejo das frustrações e resistências do sujeito.

Em alguns momentos, ele aceita a ajuda do outro e tal auxílio se reflete na realização da atividade. Naqueles momentos em que as dificuldades são mais evidentes, o sujeito, na tentativa de esquivar-se do que lhe é desafiador, resiste à ajuda; entretanto, nessas ocasiões, a insistência do adulto pode até resultar em êxito. E há momentos em que nem mesmo a perseverância do outro em colaborar, afeta favoravelmente a realização da atividade.

Nesse sentido, cabe-nos aprofundar a reflexão na relação entre ZDP e a mediação do outro. Por certo que as ações do outro nem sempre culminam em avanço e consolidação da ZDP, de maneira especular. Além disso, verificamos

que, mesmo com toda participação da fonoaudióloga, algumas das dificuldades apresentadas por Lucas são recorrentes; persistiram ou foram pouco atenuadas. Cabe ressaltar que o trabalho realizado com ele contava com a participação de outros profissionais: terapeuta ocupacional e professora.

Com o intuito de refletirmos um pouco mais sobre a idéia de “desenvolvimento futuro”, apresentaremos a seguir um dado recente de Lucas em sessão fonoaudiológica. O episódio retrata situações que envolvem as esferas simbólicas de narratividade oral e escrita. Cabe esclarecer que, atualmente o trabalho fonoaudiológico com Lucas está muito mais voltado para as questões discursivas e de escrita.

Episódio XIV

Data: 23/10/2000

Situação: Fono e Lucas, após 15 dias sem atendimento fonoaudiológico. Lucas está contando a Fono as novidades deste período.

T1 - Lucas: Ah! Domingo eu fui pro clube.

T 2 - Fono: Que clube?

T 3 - Lucas: O clube com os meus colegas lá / o meu amigo Rafael.

T 4 - Fono: Domingo esse? Não o do feriado?

T 5 – Lucas: É.

T 6 - Fono: Ou Domingo lá em Santa Cruz?

T 7 - Lucas: Aqui.

T 8 - Fono: Aqui. Ontem.

T 9 - Lucas: É, lá no clube lá onde eu sou sócio.

T 10 - Fono: Qual é o clube que você é sócio?

T 11 - Lucas: É / São Paulo.

T 12 - Fono: Fon -

- T 13 - Lucas: Fonte São Paulo.
- T 14 - Fono: E você foi com os seus amigos?
- T 15 - Lucas: É.
- T 16 - Fono: O que você foi fazer no clube?
- T 17 - Lucas: Fui nadar.
- T 18 - Fono: Você tá bem bronzeado, eu percebi que você tomou sol, você está bonito.
- T 19 - Fono: Como é que foi na escola nesse período aí que a gente ficou sem se ver.
- T 20 - Lucas: Foi legal!
- T 21 - Fono: Foi legal? Mas teve uma coisa especial que aconteceu na sua escola nesse período. Num teve?
- T 22 - Lucas: *(balança a cabeça afirmativamente)*
- T 23 - Fono: Só teve aula, aula, aula?
- T 24 - Lucas: Não.
- T 25 - Fono: Que que teve?
- T 26 - Lucas: Lanche, educação física.
- T 27 - Fono: Lanche, educação física / teve mais uma coisa, diferente.
- T 28 - Lucas: Artes.
- T 29 - Fono: Artes / teve mais uma coisa diferente.
- T 30 - Lucas: *(SI na gravação)*
- T 31 - Fono: Mais uma?
- T 32 - Lucas: É /
- T 33 - Fono: O Guilherme me contou *(refere-se a outro paciente que freqüenta a mesma escola)*
- T 34 - Lucas: Contou?
- T 35 - Fono: Contou.
- T 36 - Lucas: *(abaixa a cabeça, pensativo)*
- T 37 - Fono: Ele me contou Lucas, uma outra coisa diferente que teve.
- T 38 - Lucas: *(ergue a cabeça e olha novamente para a Fono)* Inglês?

- T 39 - Fono: Não, é diferente de aula. Uma outra coisa. Todo mundo na escola fez.
- T 40 - Lucas: Ah! Olimpíada!
- T 41 - Fono: Olimpíada! Isso mesmo! Não teve? Qual que era a sua equipe?
- T 42 - Lucas: Verde. Perdeu.
- T 43 - Fono: Perdeu!
- T 44 - Lucas: Pior que o Guilherme teve uma sorte, mas uma sorte, pegou o azul e ganhou a primeira vez, primeiro lugar o Brasil / o Guilherme ganhou.
- T 45 – Fono: Primeiro lugar o Guilherme?
- T 46 – Lucas: Disputamos no futebol / qué fazer o gol prá empatar esse jogo / (SI) aí depois o / o / (*mexendo as mãos ininterruptamente*) Guilherme fez um golaço (SI).
- T 47 – Fono: Me conta uma coisa, em que posição você jogava no futebol?
- T 48 – Lucas: Hum /
- T 49 – Fono: Você era goleiro?
- T 50 – Lucas: Eu queria ser goleiro, mas ser goleiro toda hora / eu corria bem na bola.
- T 51 – Fono: Na linha?
- T 52 – Lucas: Na linha.
- T 53 – Fono: Você jogou na linha?
- T 54 – Lucas: Joguei.
- T 55 – Fono: Fez algum gol?
- T 56 – Lucas: (*balança a cabeça negativamente*)
- T 57 – Fono: Ai, Lucas, que pena!
- T 58 – Lucas: A primeira vez que eu joguei com o amarelo ganhamos o jogo.
- T 59 – Fono: De quanto, Lucas?
- T 60 – Lucas: Três a zero.
- T 61 – Fono: Três a zero? Pô, super bom o seu time!
- T 62 – Lucas: Mas eu não fiz gol.
- T 63 – Fono: Mas você ajudou o time?
- T 64 – Lucas: Mas sabe porque o Brasil / o amarelo ganhou / o azul ganhou?

T 65 – Fono: Ahn?

T 66 – Lucas: Tava o Beto, o Guilherme, a turminha do / da terceira série da manhã, da tarde, quarta série da tarde.

T 67 – Fono: Tinha uns meninos grandes então? E no seu time, quem era?

T 68 – Lucas: Eu, a Larissa, o / o / os meninos da primeira série da manhã, e tem também a turminha da tarde, também tá comigo.

T 69 – Fono: Os nomes, você não lembra?

T 70 – Lucas: *(balança a cabeça negativamente)*

T 71 – Fono: E esse time de futebol era misturado meninos e meninas?

T 72 – Lucas: *(balança a cabeça afirmativamente)*

T 73 – Fono: Tinha menina no time do Guilherme?

T 74 – Lucas: Eu não lembro.

T 75 – Fono: Você não sabe, não era da sua classe?

T 76 – Lucas: Da Quarta.

T 77 – Fono: Lucas, e tinha verde, azul, tinha mais times?

T 78 – Lucas: Sabe por que que a gente ganhou só do amarelo?

T 79 – Fono: Não.

T 80 – Lucas: Tinha uma menina que só enfiava a mão só na bola.

T 81 – Fono: Ah! Pensava que era queimada?

T 82 – Lucas: Era pênalti. Dei uma bomba / péra aí / não / bati uma bomba, pegou na perna do goleiro, voltou pro Guilherme / pro Vítor / o Vítor pegou, mandou uma bola / *(enquanto narra realiza movimentos com o corpo, dramatizando a ação)*.

T 83 – Fono: Quer dizer que você foi cobrar o pênalti, bateu na perna do goleiro e o Vítor arrematou e fez o gol?

T 84 – Lucas: Aí era pênalti direto.

No início do episódio (turnos 1 a 18) observamos Lucas contando para a Fono uma experiência vivida por ele: a ida ao clube. No turno 1 ele introduz o assunto, situando o interlocutor temporalmente. A Fono o questiona sobre a data

do programa, entretanto a pergunta da Fono não provoca dúvida em Lucas e ele se mostra bastante seguro. Acessa sem dificuldade o nome do amigo que foi com ele ao clube, bem como o nome do clube, mesmo sem se lembrar do nome inteiro, Lucas diz parte dele, o que possibilita a Fono saber de imediato qual é o clube que Lucas frequenta.

A partir do turno 19 o assunto gira em torno de um acontecimento ocorrido na escola. Em um primeiro momento Lucas demonstra não saber sobre qual fato a Fono está se referindo. Isto parece ocorrer, não por uma dificuldade dele em acessar um nome, mas simplesmente, por realmente não estar lembrando. A Fono insiste para que ele se recorde e Lucas não se esquivava da situação. Ele demonstra querer se lembrar e faz uma série de tentativas, com o intuito de adivinhar o que a Fono está pensando. Vale ressaltar que ele evoca vários nomes: “artes”, “lanche”, “inglês”, “educação física”, sem nenhuma dificuldade. Quando a Fono faz uma pergunta referindo-se a algo diferente e que todo mundo na escola fez (turno 39), ele se lembra do acontecimento. O nome “olimpíadas” evocado de imediato a partir do questionamento. Neste caso, Lucas pode acessar o nome, sem precisar de pistas que eram anteriormente necessárias, como o apoio articulatório ou gestual, por exemplo.

Observamos ainda uma certa dificuldade do ponto de vista discursivo. Assim, no turno 44, por exemplo, ele diz “ganhou a primeira vez” ao invés de “primeiro lugar”, em seguida troca o nome do time “azul” por “Brasil”. No turno 50 ele diz “eu corria bem na bol”, quando a Fono o indaga sobre sua posição no time de futebol. No turno 64 novamente ele troca o nome do time, embora desta vez acabe por corrigir-se. Neste sentido, podemos sugerir que as dificuldades de linguagem ainda persistem, entretanto, Lucas agora tem mais autonomia para resolvê-las. Ele próprio percebe que o que está dizendo não é o que deveria ser dito e ajusta sua fala para alcançar o nome correto.

Lucas continua realizando alguns gestos para acompanhá-lo naquilo que está contando (turno 83). Tais gestos, como já explicitamos anteriormente, não são os convencionalmente propagados em nosso meio sócio-cultural, entretanto,

eles funcionam para Lucas como um meio que o auxilia na elaboração do narrar. Contudo, mostra-se mais organizado em relação à sua linguagem narrativa, no sentido de demonstrar que sabe o que quer relatar e o faz com relativa independência do interlocutor. Demonstra mais tranquilidade com a evocação de nomes e também com os aspectos temporais. A Fono ainda realiza perguntas para ajudá-lo na organização do narrar, mas também há perguntas que têm somente o intuito de querer saber mais sobre o acontecimento narrado.

Ao refletirmos sobre a ZDP em Lucas, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem narrativa, cabe ressaltar que ele iniciou o atendimento fonoaudiológico em setembro de 1995, com 9 anos de idade. Naquela época apresentava todas as dificuldades lingüístico-cognitivas já relatadas neste trabalho. Nós o acompanhamos desde maio de 1997, portanto, há quase 4 anos. Lucas está agora com 15 anos. Após este período observamos que Lucas demonstra maior facilidade para evocação e capacidade narrativa mais autônoma. Quando pensamos na ZDP e em sua definição – o sujeito fará autonomamente no futuro próximo o que realiza no presente em cooperação – de que “futuro” se fala? Será realmente “próximo”, se pensarmos nos casos de indivíduos com dificuldades de linguagem, de cognição?

Na análise que realizamos dos episódios, procuramos focalizar a dinâmica dialógica entre a Fono, Pesquisadora e Lucas. A relação intersubjetiva ocorreu com instantes de fluidez, de suavidade e, também, às vezes, constatamos tensão e discordância. Verificamos que Lucas, ora narrou com autonomia, ora necessitou da interferência do adulto. Nossos dados não têm em si o futuro; podemos tecer considerações de um ponto de vista de desenvolvimento, entendido como movimento, como prospectivo. Mas não podemos afirmar ou garantir, a cada momento, qual será o futuro de certas capacidades em construção. Isto se deve, não por um problema metodológico de termos material insuficiente de pesquisa, mas porque, ao considerarmos desenvolvimento como um processo dinâmico, envolto por fatores de diferentes ordens - cognitiva, emocional e social – julgamos que não basta traçar previsões acerca do desenvolvimento, considerando-se unicamente a qualidade das interações.

Episódio XV

Data: 23/10/2000

Situação: Lucas escreve dados sobre as olimpíadas da escola.

T 1 - Fono: Sabe o que eu queria, que a gente anotasse essas coisas. Eu queria tanto saber dessas olimpíadas, podemos anotar?

T 2 - Lucas: Podemos.

T 3 - Fono: Lucas, então escreve aqui prá mim quais os esportes que tinha.

T 4 - Lucas: *(pega a caneta e debruça-se sobre a folha para começar a escrever)*
Tinha queimada.

T 5 – Fono: Queimada.

T 6 – Lucas: Vou por um quadradinho aqui e vou desenhar o campo do jogo de queimada.

T 7 – Fono: Mas primeiro escreve o nome, depois a gente faz os desenhos. Escreve queimada, tudo bem?

T 8 – Lucas: *(começa a escrever)* Que - que - ma - ma queimada *(escreve 'QUENADA', usando o apoio da oralidade para escrever)*

T 9 – Fono: Tá certo, Lucas?

T 10 – Lucas: *(Olha para o que escreveu)* Aqui é 'm' *(corrige, completando o traçado da letra 'n')*

T 11 – Fono: Isso mesmo, jóia! Tinha queimada, que mais que tinha?

T 12 – Lucas: Futebol *(começa a escrever)*.

T 13 – Fono: Futebol, muito bem!

T 14 – Lucas: 'Fu - te - fute - bol' *(escreve 'FUTEBOU')*

T 15 – Fono: Que mais?

T 16 – Lucas: 'Co - co- ri - da' *(escreve 'CORIDA')*

T 17 – Fono: Tá certo essa, Lucas?

T 18 – Lucas: *(lê o que escreveu)* Corrida, certo.

- T 19 – Fono: Tá certo! Futebol, queimada, corrida /
- T 20 – Lucas: *(pára uns instantes, olhando para a folha)* Pulo à distância *(começa a escrever)* pu - pula - de - e - es - tan - *(pára de escrever e olha para a Fono)* tan -
- T 21 – Fono: ‘An’ como é esse ‘an’?
- T 22 – Lucas: ‘A’
- T 23 – Fono: Isso e depois do ‘a’? O ‘n’. Igual você falou ‘estân -
- T 24 – Lucas: ‘Tância’. *(escreve ‘PULA DE ESTANSIA’)*
- T 25 – Fono: Bom, Lucas! Queimada, futebol, corrida e pula à distância?
- T 26 – Lucas: *(balança a cabeça afirmativamente)*
- T 27 – Fono: Agora vamos, você lembra os placares?
- T 28 – Lucas: *(começa a desenhar)*
- T 29 – Fono: Ah! Você vai fazer a quadra.
- T 30 – Lucas: Fica legal, não fica?
- T 31 – Fono: Eu achei.
- T 32 – Lucas: *(continua a desenhar)*
- T 33 – Fono: E quando o seu time jogou queimada, ganhou de algum?
- T 34 – Lucas: É. Ah! Eu sei quanto que foi.
- T 35 – Fono: Quanto que foi?
- T 36 – Lucas: *(escreve ‘5 x 0’)*
- T 37 – Fono: Cinco a zero, prá quem?
- T 38 – Lucas: *(escreve ‘5 VERDE’)*
- T 39 – Fono: Certo, versus...
- T 40 – Lucas: ama - ama - ré - lo *(escreve ‘AMARÉLO 0’)*
- T 41 – Fono: Vichi! Esse amarelo era muito fracote! E contra o azul, como foi? Você lembra a queimada, verde e azul?
- T 42 – Lucas: *(escreve ‘6 x 2’)*
- T 43 – Fono: Seis a dois? E quem levou? Quem ganhou?
- T 44 – Lucas: *(escreve ‘6 VERDE x...’)*

T 45 – Fono: Vocês ganharam a queimada então Lucas. Azul, isso / o ‘u’ e o ‘l’.

T 46 – Lucas: (escreve ‘AZUL 2’)

Constatamos que Lucas não apresenta nenhuma resistência à atividade com a escrita. Está motivado para escrever e não encontra dificuldade nesta ação. Faz uso com propriedade da escritura, da leitura e também do desenho. Registra na folha de sulfite os nomes das modalidades disputadas durante a olimpíada de sua escola, lê tais nomes para verificar se os escreveu corretamente. Realiza desenhos relativos aos nomes – desenhar a quadra da queimada, por exemplo. Marca na folha os placares. Realiza tais atividades, apresentando uma adequada organização espacial na utilização da folha.

Atende à solicitação da Fono para escrever, sem procurar esquivar-se e sem realizar movimentos corporais do tipo balançar a perna insistentemente, passar as mãos no cabelo, etc., como fazia antes.

Lucas vale-se do apoio da oralidade para escrever. Além disso, quando a Fono pergunta a ele sobre o modo como escreveu determinadas palavras (turnos 9 e 17) ele lê o que escreve, procurando identificar se está correto ou não. No turno 10, Lucas inclusive percebe que escreveu a palavra queimada trocando o grafema “m” pelo “n” e ele mesmo realiza a correção.

No turno 20, ao tentar escrever as palavras “pulo à distância”, Lucas solicita auxílio da Fono para escrever o “ãn”. Como ele recorre ao apoio da oralidade, provavelmente, a expressão não seja familiar, Lucas realiza uma segmentação na palavra distância, demonstrando desta forma estar elaborando hipóteses de escrita ao grafar “pula de estansia”.

A análise deste episódio nos permite afirmar que Lucas apresenta avanços em seu processo de domínio da linguagem escrita. Verificamos que ele se apropria de apoio oral para escrever; em momentos anteriores a Fono fez uso com ele desse tipo de estratégia e nem sempre elas foram suficientes para que Lucas escrevesse. Como constatamos em alguns dos episódios acima descritos, a negociação intersubjetiva para a utilização das pistas propostas não ocorreram de

forma amena, na maior parte das vezes. Entretanto, no presente episódio, nos deparamos com um sujeito interessado, envolvido com a atividade e que, se ainda não se apresenta com total autonomia no exercício dessa esfera simbólica, mostra-se mais independente na busca de meios para solucionar seus problemas.

Um outro ponto em que pretendemos nos deter nesta reflexão está relacionado com o tema que envolvia a atividade proposta pela fonoaudióloga: registro de um acontecimento ocorrido na escola – as olimpíadas.

Durante o mês de setembro de 2000 foi realizada, na Austrália, mais uma edição dos jogos olímpicos mundiais, que ocorrem tradicionalmente a cada quatro anos. Tal fato foi amplamente divulgado por toda a mídia: jornais, canais de televisão, etc. Cabe ressaltar que Lucas, como a maior parte dos garotos de sua idade, se envolveu com esse acontecimento. Inclusive, a escola em que ele estuda organizou a sua própria “competição olímpica”. Lucas, ao fazer o registro do placar, por exemplo, demonstra possuir um conhecimento desse tipo de marcação (turnos 36 e 42). Isto nos permite considerar que Lucas está atento aos acontecimentos de diferentes esferas do cotidiano que ocorrem ao seu redor.

Além disso, a Fono nos relata que Lucas, até um tempo atrás não jogava futebol na escola. Ele, ao entrar em campo, não conseguia se localizar e saber para que lado tinha que chutar a bola; deste modo, não era um garoto escolhido para fazer parte do time. Atualmente, ele joga futebol e é bem vindo ao time, pois tem um “chute forte”.

Deste modo, podemos refletir também que o interesse demonstrado por Lucas na realização da atividade, esteja perpassado tanto por fatores de ordem lingüística-cognitiva (por exemplo, maior facilidade para acessar o nome e para eleger os grafemas necessários ao que quer escrever), como por fatores relacionados ao cotidiano, ou seja, Lucas demonstra estar, neste caso, inserido na prática sócio-cultural e, portanto, parece cumprir o que denominamos anteriormente neste trabalho de “agenda cultural”.

Deste modo, os episódios XIV e XV acima descritos, relativos a sessões recentes de terapia fonoaudiológica, nos indicam que houve transformações

significativas em Lucas no que se refere às capacidades de elaboração narrativa e linguagem escrita. O fato de realizarmos as análises de episódios em fases tão diferentes nos permitiu constatar esses avanços, que são parte da história do desenvolvimento de Lucas.

Capítulo 5

Considerações Sobre a Relevância da Noção de Desenvolvimento Proximal

Nossa intenção, neste capítulo final, é considerar a ZDP, indagando se, apesar das imprecisões, ambigüidades e críticas já indicadas neste estudo, essa noção é uma forma profícua de compreender os processos humanos e as ações educativas de um modo geral. Quais apontamentos podem ser feitos a esse respeito, tomando por base as diversas interpretações da literatura atual e as indicações e dúvidas que acompanharam as análises sobre Lucas?

Explicitamos em momento anterior que a referida noção foi elaborada por Vygotsky com o intuito de nomear e unificar as idéias que já faziam parte de seu pensamento. Subjazem a esse constructo a questão das relações sociais como base para o desenvolvimento humano e a participação fundamental da interação no processo de internalização.

A formulação que considera a ZDP como funções emergentes constituídas nas experiências do sujeito no plano interpessoal parece ser a mais produtiva, entretanto, Vygotsky a tratou de maneira vaga em suas considerações. Por outro lado, a versão que compreende a ZDP como atividades que realizadas em ações partilhadas no presente estarão sendo, no futuro próximo, solucionadas pelas crianças independentemente, embora seja a mais divulgada, é também a que dá margem para interpretações que nos parecem insatisfatórias.

Pretendemos focalizar duas fontes de discussão. A primeira diz respeito ao estatuto da mediação social nas formulações sobre a ZDP. A outra refere-se à idéia de paradoxo metodológico, apontada por Valsiner e Van der Veer (1991), conforme mencionado anteriormente.

Em termos do estatuto da mediação social, alguns problemas podem ser apontados. Ainda que no presente possamos observar as ações partilhadas, a visão de ajuda ou cooperação do outro precisa ser revista. À idéia de ação

conjunta, que norteia a noção de ZDP, articula-se ao conceito de mediação social, amplamente discutido por Vygotsky, pelo qual o autor reverencia a importância das relações sociais para o funcionamento psicológico superior.

Com relação à mediação social no desenvolvimento proximal, diferentes leituras podem ser encontradas nas proposições de autores como Bruner, Wertsch e Rogoff.

Bruner (1985) considera que o outro é um tutor que, na realidade, desempenha a função de “andaime”, ou seja, torna a tarefa de aprendizagem possível para a criança, até o momento em que ela tenha condições de realizar a atividade autonomamente. O autor compara essa ideia com o conceito de internalização formulado por Vygotsky, no sentido que o papel do tutor é propiciar a internalização do conhecimento externo e convertê-lo em um instrumento para o controle da consciência.

A interpretação de Wertsch (1988) sobre a noção de ZDP, no que se refere ao papel do outro, indica que este autor propõe uma análise de ações partilhadas entre adulto-criança, cujo foco é posto em “pontos de intersubjetividade” que possibilitam à criança, a partir da ação conjunta, internalizar os modos de resolução de problemas.

Rogoff (1998) acredita que exista um envolvimento mútuo dos indivíduos e seus companheiros sociais. A autora denomina esse tipo de relação de “participação guiada”, que pode ser tácita ou explícita, face-a-face ou longínqua, envolvida em esforços conjuntos com pessoas familiares específicas ou indivíduos desconhecidos, distantes ou grupos. Esse tipo de participação é considerado pela autora como um processo interpessoal no qual as pessoas regulam seus próprios papéis e os dos outros. A participação pelo outro inclui tentativas deliberadas de ensinar e comentários ou ações incidentais pelo sujeito, bem como materiais e experiências particulares que estão disponíveis, indicando a direção na qual as pessoas são encorajadas ou desencorajadas de ir.

Assim como nas duas interpretações anteriores, a autora acredita que há uma relação assimétrica entre a criança e o outro mais capaz e que o

desenvolvimento emerge nesta relação. Para ela o adulto tem a responsabilidade de provocar a realização de tarefa pela criança, tendo um papel de suporte social para tornar possível o alcance da ZDP.

Deste modo, parece-nos que as idéias de Bruner e Rogoff sobre a mediação social privilegiam uma interpretação que vê o outro como um “tutor” ou “instrutor”. Wertsch, ainda que focalize as ações partilhadas, atribui em seus estudos uma ênfase à questão da internalização. Embora diferentes entre si, essas perspectivas nos levam a examinar o desenvolvimento através da observação dos movimentos do sujeito e do outro, avaliando a adequação das mediações implicadas, ou a qualidade das ações do outro.

Os dados apresentados neste trabalho nos permitem questionar o lugar conceitual atribuído ao outro – como alguém que, por ser mais capacitado, provoca necessariamente o desenvolvimento, na medida de sua ação. Pressupor um deslocamento de ocorrências do plano interpsicológico para o intrapsicológico, sem de fato problematizar essa questão torna-se complicado. Primeiramente porque é visível o fato de que, nem sempre, os modos de assistência do adulto produzem ganhos nos modos de ação da criança. Além disso, constatar a ocorrência ou não de transformações nas capacidades como reflexo de interação eficaz ou ineficaz nos conduz a uma noção circular pouco útil: se o sujeito aprendeu dizemos que o outro atuou na ZDP; se não aprendeu, a atuação foi inócua (ou, em alguns casos, prejudicial). Mais importante que isso, os efeitos dessa atuação como possibilidade de criar ou avançar na ZDP do sujeito nem sempre ocorrem de maneira especular e temporalmente próxima. Algumas vezes, o efeito da interferência é visto de imediato, outras vezes isso não ocorre. Portanto, julgar a qualidade dos modos de mediação, em momentos específicos do presente, não nos garante configurar o desenvolvimento de funções emergentes.

O outro problema que surge ao se considerar a mediação social pode ser notado na idéia de linearidade, ou seja, busca-se configurar seqüências de A efeito sobre B: a ação do outro (A) provoca, ou não, ganhos no desenvolvimento

(B). Os dados de Lucas nos indicam que essa visão linear precisa ser revista. Ele é um sujeito com características peculiares de desenvolvimento – alterações de linguagem e cognição, com comprometimento maior para as questões de planejamento, organização e acesso ao léxico. No conjunto dos dados, vemos que a fonoaudióloga faz tentativas de ajudá-lo na organização e planejamento das mais diferentes atividades de/com linguagem. A atuação da terapeuta ocorre de diversas maneiras: através de perguntas, atribuindo significado aos gestos de Lucas, reproduzindo esses gestos, dando pistas orais do que ele está dizendo, fazendo por ele, etc. Esses vários modos de agir, algumas vezes propiciam uma organização do sujeito no momento em que a ação está ocorrendo. Porém, o que se vê é que, em diferentes situações, Lucas precisa ser novamente ajudado para aquilo que parecia já ter alcançado. A noção de ZDP – implicando que a criança faz com ajuda o que fará autonomamente em um futuro – necessita ser pensada em termos de que o “proximal”, o “futuro próximo” não corresponde a um tempo previsível ou semelhante para diferentes sujeitos. Os dados nos permitem afirmar que o que vemos não é o “futuro” do desenvolvimento, mas sim indícios, pistas de pequenas mudanças. Há um sujeito em situação estruturada de aprendizagem e que, em interação com a fonoaudióloga, apresenta momentos de êxito e também de fracasso, de angústia, de recusa à ajuda do outro, permeados por tensão e conflito.

Deste modo, devemos reconhecer que é fundamental buscar “atuações acertadas” (do ponto de vista de algum referencial – por exemplo, do pedagogicamente desejável - ou do resultado imediato observado – por exemplo, êxito pontual do sujeito), mas não nos cabe esperar que elas se convertam direta ou imediatamente em transformações qualitativas do desenvolvimento.

Em suas formulações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, Vygotsky marca a complexidade das relações de ensino-aprendizagem afirmando que

o desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e aprendizado (instrução), as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (Vygotsky, 1991b:102).

Deste modo, a mediação do outro não pode ser considerada como um “objeto” e o funcionamento do sujeito como sua “sombra”. Não é qualquer aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento.

Podemos vincular à nossa argumentação, as proposições de Vygotsky sobre o desenvolvimento de conceitos científicos na criança. Para ele não há linearidade na aprendizagem desses conceitos. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa aprender um conceito científico correlato. E a construção dos conceitos sistematizados não repercute significativamente num momento previsível sobre o desenvolvimento; menos ainda, essa repercussão será a mesma para diferentes sujeitos ou diferentes funções psicológicas. Ademais, como argumenta Oliveira (2001), o processo desencadeado com a formação dos conceitos científicos interfere e constitui as próprias emoções humanas, as quais entram em conexão com a nova forma de pensar que se estrutura. Quando pensamos em “relações dinâmicas”, não podemos nos deter unicamente nas questões cognitivas, ignorando que fatores emocionais fazem parte do processo de desenvolvimento.

Ao analisarmos os dados de Lucas em diferentes situações que envolvem as esferas simbólicas da linguagem – narratividade oral, brincadeira e escrita – buscamos não realizar julgamentos sobre a qualidade das interações entre a fonoaudióloga, a pesquisadora e Lucas. Tal tarefa não é fácil, pois parece existir uma tendência a enfatizar ações “certas” e “erradas”. Tentamos trazer à tona para discussão um viés interpretativo que privilegiasse aspectos afetivos e motivacionais encontrados nos episódios. Por isso, ressaltamos situações em que

Lucas mostrava-se tenso com a tarefa a ser realizada e procurava esquivar-se dela. Focalizamos as expressões corporais que denotavam a tensão, o incômodo. Salientamos também situações em que ele estava motivado para realizar as atividades. Relacionamos aspectos de sua experiência de vida, vivências significativas (como participar de pescarias, visitar o sítio do avô) com as tarefas que foram mais prazerosas, ou menos recusadas por ele. Nossas análises nos permitem constatar que, nem sempre, a atuação do outro possibilita que Lucas realize a atividade e, muitas vezes, o outro precisa insistir várias vezes. Ou seja, retomando aqui a metáfora do objeto e da sombra, utilizada por Vygotsky, podemos sugerir que a não linearidade no ensinar – aprender implica questões também do âmbito afetivo.

Em resumo, a mediação social tem sido, tendencialmente, investigada em termos simplificados de ajuda, nos efeitos imediatos da atuação do outro e de uma forma linear: a atuação do outro se traduz em ganho (ou não) de desenvolvimento. Duas outras tendências nos chamam a atenção: uma ênfase praticamente exclusiva nas mudanças cognitivas e uma desconsideração de que as relações intersubjetivas não são de natureza dicotômica, isto é, sempre harmônicas ou desarmônicas, adequadas ou inadequadas.

Cabe-nos, neste ponto, retomar a idéia do paradoxo metodológico. Como indicamos, Valsiner e Van der Veer criticam a noção pelo fato de não ser possível, no momento em que as ações ocorrem, antecipar ou prever o desenvolvimento futuro.

Para os autores o que se observa no momento presente são as relações entre os sujeitos, a cooperação na realização de tarefas e o desempenho do indivíduo que, com a assistência do outro, consegue fazer aquilo que não realizaria autonomamente. O paradoxal está em que, no tempo presente, os processos de desenvolvimento proximal estão ocultos. Deste modo, é contraditório pensar em delinear no momento atual o desenvolvimento que se consolidará no futuro. O que é observável no presente são as relações do sujeito com adultos e pares, são suas capacidades plenas ou parciais.

Julgamos que a crítica dos autores tem seu valor, tanto é que, só ao analisarmos os dados de Lucas em dois momentos distintos (1997/2000), pudemos apontar algumas transformações em suas capacidades e motivação.

Até mesmo algumas considerações que fizemos sobre a ação do outro, sobre os efeitos da mediação, dão suporte à simplificação de “enxergar hoje o futuro”. Isto é, a ZDP e a consolidação de funções exige um olhar para o curso ontogenético, além das análises e caracterizações de aspectos do funcionamento do sujeito, que envolvem num conjunto de observações dentro de um certo intervalo de tempo.

Não nos é possível fazer previsões sobre o futuro do desenvolvimento de maneira tão assertiva e nem, no presente, julgar de forma precisa a qualidade dessas relações como mais ou menos eficaz. O que fazemos é tecer algumas “apreciações provisórias” sobre os modos de interação entre o sujeito e os outros.

Contudo, ao constatararmos a impossibilidade de tecer previsões acerca do desenvolvimento, não estamos negando o valor da noção de ZDP.

Podemos sugerir que, em relação ao modelo histórico-cultural, a alegação do paradoxo metodológico negligencia pelo menos três formulações de Vygotsky.

Em primeiro lugar, ao discutir o problema do método, Vygotsky (1991b) aponta para a questão de se olhar o processo e não o produto final. Portanto, o autor, ao considerar o desenvolvimento de maneira processual, deixa implícita a idéia de que a observação do processo refere-se à “construção” do produto. E considerar só o produto não atenderia a uma visão genética.

A outra formulação refere-se à diretriz metodológica, segundo a qual um problema deve ser estudado buscando revelar a sua gênese e suas bases dinâmico-causais. Vygotsky refere-se ao trabalho de K. Lewin, que diferencia a análise fenomenológica baseada em características externas (fenótipos), daquilo que é chamado de análise genotípica, através da qual um fenômeno é explicado com base na sua origem e processos subjacentes, e não na sua aparência externa. Neste sentido, nos parece claro que o que temos é a possibilidade de ver

as relações que podem nos dar indícios de mudanças subjacentes, provavelmente significativas para o desenvolvimento.

Essas questões de método estão estreitamente ligadas à própria concepção de desenvolvimento. Para Vygotsky (1991b) o curso do desenvolvimento da criança caracteriza-se por não ser linear; por apresentar pontos de viragem e por não ser visto como resultado de acúmulo gradual de mudanças isoladas. Afirma o autor:

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (p.83).

Ao propor essa definição, critica o ponto de vista que se apóia na acumulação gradual de mudanças isoladas:

Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão freqüentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história pára de repente, até que retome, uma vez mais, a via direta e linear de desenvolvimento.

O pensamento científico, ao contrário, vê revolução e evolução como duas formas de desenvolvimento mutuamente relacionadas, sendo uma pressuposto da outra, e vice-versa. Vê, também, os saltos no

desenvolvimento da criança como nada mais do que um momento na linha geral do desenvolvimento (Vygotsky, 1991b:83).

Deste modo, as leituras da noção de ZDP podem ser revistas com base na formulação geral sobre o desenvolvimento como processo complexo, não linear, não progressivo. A proposição de Vygotsky sugere que, no presente, apenas é possível (mas é também preciso) conjecturar sobre o movimento para o futuro, tendo sempre como referência a idéia processual de desenvolvimento.

O caso de Lucas nos permite pensar na ZDP como esse processo de desenvolvimento, permeado por elaborações e reelaborações, momentos de avanço e retrocesso. Observando-o em interação com a terapeuta por um determinado período de tempo, nos é possível identificar mudanças em seu modo de funcionamento; observamos, às vezes, indícios de transformações, outras vezes, constatamos suas capacidades estagnadas, para as quais a assistência do adulto não funciona no sentido de promovê-las.

Os comentários de Valsiner e Van der Veer parecem implicar exigências próximas a um “behaviorismo radical”, à medida em que focalizam o observável (o produto) e não consideram o indício do que está por vir (o processo). Na perspectiva histórico-cultural o outro age “interessado” em provocar desenvolvimento, entretanto, não se concebe a intervenção sob um ângulo determinista, que privilegia a previsão e o controle das condutas.

A noção de ZDP, embora pareça paradoxal, deixa de sê-lo, uma vez que está necessariamente subordinada às proposições gerais sobre o desenvolvimento. Ao invés de usarmos o crivo “observável – predição – controle”, exigências de um modelo incompatível com a abordagem histórico-cultural, recordamos que, nessa matriz de pensamento, importa o que se indicia como subjacente ao observável; o que se pode conjecturar hoje sobre o futuro, ou seja, a visão prospectiva; e importam as relações dinâmico-causais, isto é, o que uma atuação interessada pode buscar produzir e o que realmente se produz.

Deste modo, torna-se claro que no presente é possível analisar tanto o que é observável, bem como aquilo que está subjacente; é possível ainda, traçar

predições sobre o futuro e eleger formas de atuação ou condições sociais promissoras em termos de uma certa direção de mudança, marcadas por interesses (que não são neutros, que podem ou não ser conscientes ou deliberados). Quem age com o sujeito (o terapeuta, o educador, qualquer adulto) carrega marcas sociais, ideológicas, referentes ao seu lugar no grupo social. Quem analisa a ação traz também suas próprias marcas. Neste sentido, as atuações na ZDP podem ser caracterizadas por qualificações do tipo eficaz/ineficaz, enquanto apreciações provisórias; entretanto, a ênfase ou a exclusividade deste aspecto transforma o conceito em instrumento prescritivo.

Retomando os questionamentos suscitados no início do capítulo, podemos afirmar que a ZDP é um guia conceitual importante. Sem essa noção, nas análises relativas às dificuldades apresentadas por Lucas, só poderíamos caracterizá-lo por aquelas capacidades que ele ainda não tem ou não domina. Tal limitação na concepção de desenvolvimento foi justamente o argumento no qual Vygotsky ancorou a proposição do conceito de ZDP. Além disso, no estudo realizado constatamos que não é possível julgar, por definitivo, a atuação do adulto como certa ou errada em função de efeitos imediatos. As teses de Vygotsky sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem se contrapõem a essa simplificação. Ao considerarmos as capacidades apresentadas por Lucas no ano de 2000 (três anos após a caracterização de 1997), verificamos capacidades ampliadas e outras dominadas parcialmente, sugerindo que o “proximal” não é alguma distância projetada de forma abstrata, independente do sujeito ou das funções psicológicas visadas; nem coincide com aquilo que o adulto que atua com a criança concebe (conscientemente ou não) como proximal.

Não temos a pretensão de esgotar a problematização sobre a ZDP, nem negar a possibilidade de interpretações diversas, existentes e que “ainda estão por vir”.

Contudo, almejamos ter apontado para sua relevância ao ressaltar que não se trata de uma idéia acessória a uma certa concepção de desenvolvimento humano. Sua importância não está numa suposta força preditiva, de uma matriz

determinista, nem num propósito prescritivo, amplamente focalizado nas derivações pedagógicas. A noção mostra-se relevante como parte inseparável de um programa de investigação do desenvolvimento como processo dialético, unido a um modelo teórico que se configura como sociogenético; que é orientado para o movimento e para a história dos processos; que se funda nas dimensões cultural e semiótica do funcionamento humano.

Referências Bibliográficas

BRUNER, J. "Vygotsky: a historical and conceptual perspective" in Wertsch, J. *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. Cambridge University Press, 1985.

GINZBURG, C. *O Queijo e os Vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____ *Mitos Emblemas Sinais – morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GÓES, M.C.R. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____ "As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos" in Góes, M.C.R. & Smolka, A. L. B. (orgs.). *A Significação nos Espaços Educacionais – interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.

_____ "A construção de conhecimento e o conceito de zona de desenvolvimento proximal" Anais do encontro "Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o ensino de ciências" Belo Horizonte, 1997.

_____ "A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade". CADERNOS CEDES. Relações de Ensino – Análises na Perspectiva Histórico-Cultural. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade. No. 50. 2000.

_____ "A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições

teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet”. *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE*. Vigotski – O Manuscrito de 1929 – Temas Sobre a Constituição Cultural do Homem. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade. No.71. 2000.

LACERDA, C. B. F. *Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita – o processo de construção do conhecimento*. Taubaté: Cabral Editora, 1996.

LUNT, I. “A prática da avaliação” in Daniels H. (org.). *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. São Paulo: Papyrus, 1995.

MORATO, E.M. *Linguagem e Cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus, 1996.

_____ “Linguagem, cultura e cognição: contribuições dos estudos neurolingüísticos”. Anais do encontro “Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o ensino de ciências”. Belo Horizonte, 1997.

MORTIMER, E.F. & CARVALHO, A.M.P. “Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de ciências”. *CADERNO DE PESQUISA*. São Paulo, n.96, 1996.

MORTIMER, E.F.& MACHADO, A.H. “Múltiplos olhares sobre um episódio de ensino: ‘por que o gelo flutua na água?’ “.Anais do encontro “Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o ensino de ciências”. Belo Horizonte, 1997.

OLIVEIRA, I.M. O Sujeito que se Emociona – Signos e Sentidos nas Práticas Culturais. Tese de Doutorado. Inédita. Faculdade de Educação, Unicamp, 2001.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PINO, A. "O Biológico e o Cultural nos Processos Cognitivos" (mimeo) Faculdade de Educação, Unicamp, 1997.

_____. "O Social e o Cultural na obra de Vigotski". *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE*. Vigotski – O Manuscrito de 1929 – Temas Sobre a Constituição Cultural do Homem. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade. No.71. 2000.

REY, F. L. G. "El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski" *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE*. Vigotski – O Manuscrito de 1929 – Temas Sobre a Constituição Cultural do Homem. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade. No.71. 2000.

ROGOFF, B. "Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado." in Wertsch, J., Del Rio, P. & Alvarez, A. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROJO, R. H. R. "Enunciação e Interação na ZDP: Do *non sense* à construção dos gêneros de discurso" Anais do encontro "Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o ensino de ciências" Belo Horizonte, 1997.

SARAMAGO, J. *A Caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SMOLKA, A. L. B., FONTANA, R. F. C., LAPLANE, A. L. F & CRUZ, M. N. "A Questão dos Indicadores de Desenvolvimento: Apontamento Para

Discussão”. CADERNO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL. Curitiba, v. 1, N. 2. 1995.

SMOLKA, A. L. B., GÓES, M. C. R. & PINO, A. “A constituição do sujeito: uma questão recorrente?” in Wertsch, J., Del Rio, P. & Alvarez, A. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SMOLKA A. L. B. “O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais”. CADERNOS CEDES. Relações de Ensino – Análises na Perspectiva Histórico-Cultural. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade. No. 50. 2000.

VALSINER, J. & VAN DER VEER. “The encoding of distance: The concept of the ‘zone of proximal development’ and its interpretations”. In: R.Cocking e K.A. Renninger (orgs.). *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale: Erlbaum, 1991.

VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Les bases épistémologiques de la psychologie. In Brockart, J. P. & Monoud, P., *Vygotsky aujourd’hui*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1985.

_____ *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____ *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

_____ "Concrete Human Psychology" *Soviet Psychology*, XXXVII, 1989a.

_____ *Fundamentos de Defectología*, Obras Completas. Tomo 5.
Editorial Pueblo y Educación, 1989b.

_____ "The Problem of Mental Retardation (A Tentative Working
Hypotheses)" in *Soviet Psychology*, p.78-85, 1987, 26 (1)

_____ *Historia Del Desarrollo de Las Funciones Psíquicas Superiores*.
Ciudad de La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona,
Buenos Aires, México: Ediciones Paidós, 1988.

WERTSCH, J. V e HICKMANN, M. "Problem solving in social interaction: A
microgenetic analysis". In: HICKMANN, M. (org.). *Social and functional
approaches to language and thought*. Nova York: Academic Press, 1987.