

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: construindo e transformando conceitos

LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN ¹

Resumo

Este trabalho pretende apresentar uma análise das re-significações conceituais em indivíduos adultos, especificamente em professores envolvidos em programas de capacitação em serviço. Para tanto, foram considerados os postulados teóricos desenvolvidos por Vygotsky e colaboradores. A unidade de análise adotada foi o significado da palavra, tal como ela se configura nas tramas interpessoais em adultos (considerando-se os aspectos cognitivos, afetivo-volitivos e os valores envolvidos na palavra/signo). O processo de mudança engendrado nas e pelas interações entre os professores-participantes, em situações de estudo, constituiu-se em foco central das análises. Os resultados aqui apresentados pretendem contribuir para o esclarecimento dos mecanismos implicados no processo de re-significações em adultos. Além disso, buscou apontar alternativas possíveis e mais profícuas para os programas de capacitação em serviço.

Abstract

The aim of this work is to analyze re-conceptualisations in adult individuals, specifically in teachers involved in work training programs. For this purpose, the theoretical postulates developed by Vygotsky and collaborators were considered. The unit of analysis adopted was the meaning of the word, as it was configured in interpersonal schemes in adults (the cognitive and affective - volitive aspects were considered, and the values involved in the word/sign). The central focus of analysis was the process of change engendered in and by the interactions between teachers and participants in study situations. The results shown here are intended to contribute to the clarification of the mechanisms involved in the process of re-conceptualisation in adults. I therefore sought to highlight possible, more useful alternatives for work training programs.

¹ Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP e professora do Mestrado em Educação da Univali. E-mail: lucmas@uol.com.br

Palavras-chave:

Formação docente, formação de conceitos, aprendizagem.

Introdução

Neste trabalho, pretendo discutir como, e em que medida, os cursos de formação continuada podem promover a construção ou a transformação de conceitos em um grupo de professores. O estudo aqui apresentado é parte integrante da tese defendida no Programa de Psicologia Educacional da PUC/SP, em 1999.

Pretendi analisar as (re)significações conceituais² de um grupo de professores, em um contexto de formação continuada. Foram realizadas seis reuniões de estudo, envolvendo nove professores das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Itajaí/SC. As reuniões foram gravadas em vídeo-cassete, transcritas e analisadas na perspectiva da análise microgenética. A análise do material coletado levou-me à discussão de questões pertinentes aos programas de formação continuada. As diferentes modalidades de formação continuada (cursos, estudos, teleconferências e outros), desenvolvidas pelas redes públicas de ensino, têm exigido dos professores uma consistente apreensão de novos conceitos sobre teorias de aprendizagem e metodologias de ensino. A avaliação da efetividade destes cursos torna-se, portanto, obrigatória.

No entanto, os programas de formação continuada de professores promovidos pelas redes de ensino não têm considerado os fatores psicológicos envolvidos na aquisição e/ou transformação dos conteúdos desenvolvidos nestes programas. Questionam-se os conteúdos em si, a dinâmica utilizada nos programas, as possíveis transposições da teoria à prática docente, os procedimentos de avaliação etc.

No entanto, parece que há uma lacuna no que se refere aos processos psicológicos dos professores envolvidos em programas de formação continuada. Meu foco de análise esteve pautado na perspectiva de que é necessário compreender o processo de transformação conceitual do professor, analisar as implicações envolvidas no conhecer o novo, vinculando-o com o velho, possibilitando a efetiva implementação de políticas pedagógicas dinâmicas e processuais.

De outra forma, temos novamente a antiga (in)formação travestida de um linguajar “novo”, que acaba por gerar, invariavelmente, uma prática docente ainda tradicional. Acredito que os estudos aqui desenvolvidos possam indicar pistas quanto às questões implicadas nas transformações psicológicas, quando o alvo são indivíduos adultos que já possuem uma trajetória acadêmica e profissional delimitada.

² Ao internalizar um novo conteúdo, o ser humano atribui a este novo, uma conotação de significado que lhe é peculiar. Ao delinear a sua compreensão do psiquismo humano, Vygotsky (1989) destaca o seu caráter simbólico. Ou seja, é a significação da realidade que é internalizada e não a realidade em si. Ao utilizar o termo (re)significação estou considerando que os professores envolvidos neste estudo já constituíram algumas significações acerca do termo investigado (tolerância), cabendo investigar se as interferências propostas promovem alterações ou não nestas significações.

A perspectiva histórico-cultural e o processo de internalização

O processo de internalização, tal como Vygotsky o descreveu, possibilita compreender como o contexto social implica a constituição psicológica dos seres humanos. Para explicitar a referida noção, Vygotsky criou a *lei genética geral do desenvolvimento cultural*:

“Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.” (VYGOTSKY, 1989, p. 64).

[...]

“A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos.” (VYGOTSKY, 1989, p. 65).

Ao traçar a compreensão histórico-cultural do desenvolvimento humano, Vygotsky afirma ser ele resultante de sucessivas internalizações ou apropriações de significados construídos nas e por meio das trocas sociais. Sob tal enfoque, o desenvolvimento humano constitui-se em interações homem-homem, que se consolidam em contextos histórico-sociais definidos. Confirmar o referido postulado implica investigar como o processo se efetiva, ou seja, desvelar como e em que medida o social origina o individual; como o individual modifica, por sua vez, o social, e qual o papel da mediação semiótica nesse processo.

Ao refletir sobre as (re) significações conceituais dos professores é necessário abordar conceitos fundamentais desenvolvidos por Vygotsky: *as funções psicológicas superiores*³, *as formas culturais de comportamento* e *a mediação semiótica*. O autor pretendia analisar os processos psicológicos tipicamente humanos e, para tanto, considerou necessário abordar o estudo da consciência humana, em sua especificidade.

De acordo com Vygotsky, o valor de uma teoria psicológica está diretamente relacionado com sua contribuição para o melhor entendimento da estrutura da consciência humana. Assim, propôs-se a investigá-la em toda completude, de modo a obter uma compreensão integrada, não dicotômica, da mesma. Pautou-se nos ditames marxistas⁴, para investigar a constituição psicológica dos seres humanos de maneira dialética e histórica, apreendendo os vários momentos e movimentos que a estruturam, as transformações qualitativas e quantitativas que sofrem, de modo a formular categorias e conceitos que pudessem ser relevantes para a compreensão desse fenômeno.

³ Vygotsky (1989) utiliza o termo *função psicológica superior*, ou *comportamento superior*, para se referir à combinação entre instrumento (ferramenta, tal como Marx a concebeu) e signo (aqui compreendido enquanto ferramenta psicológica).

Este uso de mediação semiótica distingue a atividade humana da animal e é, por este motivo, designada superior por Vygotsky.

⁴ Marx exerceu grande influência nos autores soviéticos do início deste século: Leontiev, Luria, Bahktin, Todorov e outros.

Vygotsky buscava delinear um método de investigação que possibilitasse o estudo dos processos psicológicos do ser humano em abrangência e complexidade. Para tanto, fazia-se importante, a exemplo de Marx, encontrar uma *unidade de análise* que, em Psicologia, pudesse explicar, em profundidade, os processos psicológicos tipicamente humanos. Vygotsky encontrou a unidade de análise, para o estudo da consciência, no *significado da palavra*. No entender do autor, a *palavra* congrega em si todas as propriedades básicas da consciência. Em sua ótica, a palavra representa um “microcosmo da consciência”:

“... a consciência se reflete na palavra como o sol se reflete numa gota de água. A palavra se relaciona com a consciência como um mundo em miniatura se relaciona com um maior, como uma célula viva com um organismo, como um átomo com o cosmos. É um mundo em miniatura da consciência. A *palavra com significado*⁵ é um microcosmo da consciência humana.” (Vygotsky, 1987, p. 132).

De acordo com Vygotsky, as funções mentais constituem-se em um processo complexo, composto por uma série de habilidades mais elementares, cujas mudanças qualitativas interdependem da estrutura superior. Tal abordagem, com base na Gestalt⁶, supõe que a estrutura (consciência) não é apenas constituída por uma somatória de elementos qualitativamente diferentes (funções psicológicas superiores, emoções, afetos, funções psicológicas elementares), mas sim pela dinâmica formada pelas relações específicas entre tais elementos. Desta forma, a mudança de quaisquer desses elementos implica novas interrelações entre as partes, gerando uma mudança qualitativa no todo.

No desenvolvimento humano, as estruturas mentais da consciência são, segundo Vygotsky, reconstruídas a cada novo nível, uma vez que o processo supõe *perdas* e *ganhos* nas propriedades constitutivas das estruturas. Desta forma, a análise das estruturas deve ser empreendida no próprio movimento de seu desenvolvimento, possibilitando, somente assim, a compreensão das qualidades específicas dos elementos, das novas propriedades e conexões, bem como da maneira como a estrutura se transforma. Na análise em pauta, o estudo dos elementos da estrutura deve supor, necessariamente, a interrelação que os mesmos mantêm entre si, ainda que os possamos separar, didaticamente, para compreendermos melhor suas respectivas qualidades.

Analisar a consciência como estrutura supõe, portanto, investigar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vygotsky destaca que é necessário compreender as transformações de todos os aspectos atrelados à consciência: desde a atividade social coletiva, a cultura, os signos, até a atividade individual. O principal critério, então, estabelecido pelo autor, para a definição de consciência, refere-se às propriedades organizativas, integrando aspectos intelectivos e afetivos.

“A separação do lado intelectual de nossa consciência de seu lado afetivo-volitivo é uma das falhas fundamentais da psicologia tradicional. Devido a ela, o pensamento se transforma inevitavelmente em um fluxo autônomo de pensamentos que se pensam a si mesmos. Dessa forma, fica separado de toda plenitude da vida real, dos motivos de viver, dos interesses e das atrações do ser humano inteligente.” (Idem, 1989, p. 14).

⁵ Grifo meu

⁶ A totalidade não é a simples soma de elementos: “O dado está, em si mesmo, estruturado (Gestaltet) em graus variáveis; consiste em todos mais ou menos definitivamente estruturados em processos globais, com suas propriedades e leis do todo, tendências características do todo e determinações das partes pelo todo.” (WERTHEIMER, 1938, p. 14).

Cabe aqui ressaltar, no entanto, que, apesar da importância atribuída por Vygotsky à relação entre cognição e afeto, ele pouco explorou a questão afetiva da consciência, em estudos empíricos. Como consequência, a ênfase, em suas pesquisas, recaiu no estudo empírico dos processos cognitivos, acabando por sugerir a errônea impressão de um certo abandono dos processos afetivos. Tal engano pode, talvez, ser evitado ao se entender a consciência como resultante de uma série de subcomponentes interdependentes⁷, que são agrupados por Vygotsky sob o conceito de funções psicológicas superiores (memória, atenção, percepção voluntária etc).

De acordo com Vygotsky, na base da complexa dinâmica das funções psicológicas superiores, interrelacionam-se o pensamento e a linguagem. Ao propor o significado da palavra como unidade de análise, pretende desvelar a interrelação entre a fala e o pensamento.

“A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere.” (Vygotsky, 1989, p. 7).

Para o autor, as palavras são convenções humanas construídas culturalmente, cujo objetivo maior é a comunicação e também a interregulação da conduta. As palavras – ou seja, seu significado – formam a estrutura da consciência. A consciência e as funções psicológicas superiores constituem mecanismos de significação que mudam ao longo do tempo, conferindo um caráter dialético ao desenvolvimento. No decorrer do desenvolvimento alteram-se o significado dos signos, os conceitos e, portanto, a própria estrutura interfuncional da consciência. Entender a consciência, portanto, implica o estudo da relação entre pensamento e linguagem.

“Retoma-se, assim, a idéia de que, para compreender a gênese da consciência, é necessário analisar os processos de internalização da linguagem. Se a gênese da consciência reside na compreensão da atividade significativa – atividade de transformação mediada e instrumental do meio – chega-se ao significado da palavra como unidade de análise da consciência, visto conter as propriedades do todo, elementos constitutivos e inseparáveis: o pensamento e a linguagem.” (Neves, 1999, p. 13).

Assim, Vygotsky supõe que a conexão entre pensamento e palavra não se constitui em um vínculo primário ou invariante, mas que tal conexão origina-se e modifica-se no desenvolvimento. Assim, o pensamento verbal constitui-se em trama essencial da estrutura semiótica da consciência, cuja unidade de análise, de acordo com Vygotsky, é o significado da palavra.

“Do ponto de vista semântico, o significado é um componente indissociável da palavra, sem o qual esta seria um som vazio. Do ponto de vista psicológico, é uma generalização ou conceito, fenômeno do pensamento. Isso não quer dizer que o significado pertença a duas

⁷ “Vygotsky aparentemente mantém uma hierarquia na qual os componentes de um nível de descrição se convertem em subcomponentes mais inclusivos de nível superior. Em geral, sua preferência centrou-se nos componentes de nível superior. Sua suposição era a de que, no momento em que um investigador isola um dos subcomponentes para analisá-lo, corre o risco de ignorar suas propriedades que somente podem ser entendidas enquanto partes de um componente de nível superior.” (WERTSCH, 1988, p. 197).

esferas distintas do psiquismo. É um fenômeno do pensamento enquanto este ganha corpo na fala. Logo é a união da palavra e do pensamento, cujo ponto culminante é o 'pensamento verbal'." (Pino, 1991, p. 37).

Ao tomar os mediadores semióticos⁸, especialmente o significado da palavra, como unidade de análise, Vygotsky desfaz a dissociação entre as funções comunicativa e representacional da linguagem. Qualquer comunicação requer significado. Portanto, não se pode prescindir nem do signo, nem da generalização: há uma necessária convencionalidade na comunicação humana, que sofre alterações ao longo do desenvolvimento.

"A consciência, dessa forma, é semioticamente estruturada, resultado dos próprios signos, ou seja, de instrumentos construídos pela cultura e pelos outros que, quando internalizados, tornam-se instrumentos internos e subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo. Signo é, pois, entendido aqui como tudo aquilo que possui um significado e que remete a algo situado fora de si mesmo: é o elemento que integra as funções psíquicas superiores." (Neves, 1999, p. 9).

De acordo com Vygotsky, a estrutura da comunicação efetiva-se em dois planos diferenciados: um plano externo, quando a criança adquire o valor simbólico e convencional das palavras, através de uma longa tomada de consciência; e outro interno, que supõe a construção dos conceitos (partindo de *cúmulos desorganizados*)⁹, os conceitos implicam processos extremamente sofisticados de análise, síntese, generalização e abstração).

O homem distingue-se dos outros animais por ultrapassar a barreira do uso de sinais, limitado por seu caráter fixo e unívoco, e adentrar no complexo universo do uso de signos. "Signos são sinais que remetem ao objeto sinalizado em virtude, unicamente, da relação *artificial e variável* que o homem estabelece entre eles." (Pino, 1991, p. 34). Os signos, constituídos historicamente na cultura humana, possibilitam a internalização dos significados e sentidos dos eventos tipicamente humanos. É através do uso da palavra que a criança tem acesso à vida humana. Não basta nascer homem, é necessário incorporar em si a humanidade, ou seja, as formas tipicamente humanas de ser e agir. Assim, as propriedades e qualidades do objeto, definidas culturalmente, são internalizadas pelo ser humano, que, ao conferir um modo próprio de uso e manipulação do objeto, ressignifica-o, alterando a primeira significação.

Vygotsky considera o social como ponto de partida para a análise das mudanças dinâmicas no desenvolvimento do intelecto humano. "Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente" (Vygotsky, 1989, p. 64). Assim, a principal fonte de desenvolvimento são as relações sociais, em um contexto social definido, de modo que o que era, em princípio, social transforma-se em próprio do indivíduo:

"É evidente que a internalização transforma o próprio processo e altera sua estrutura e suas funções. As relações sociais ou as relações entre pessoas embasam geneticamente todas as funções superiores e suas relações." (Wertsch & Smolka, 1994, p. 124).

⁸ Os mediadores semióticos considerados por Vygotsky são o signo, a palavra e o símbolo: "Em Vygotsky encontramos três mediadores principais: signo, palavra e símbolo. No curso do desenvolvimento de sua escola de pensamento o símbolo estava perdido. O papel do signo e da palavra no desenvolvimento dos processos mentais superiores era estudado acima de tudo." (ZINCHENKO, 1995, p. 41).

⁹ Vygotsky propõe uma hierarquia, na qual o ponto de partida mais elementar de um conceito seriam os *cúmulos desorganizados*, que se transformam em complexos, depois em pseudo-conceitos, em conceitos cotidianos, e, finalmente, em conceitos científicos.

A *internalização* é, portanto, compreendida por Vygotsky como um processo que implica transformação dos fenômenos sociais em fenômenos psicológicos. A forma como o conceito é compreendido, de acordo com Vygotsky, supõe, necessariamente, uma abordagem dialética, processual. Alguns autores têm buscado, nas bases epistemológicas utilizadas por Vygotsky, referencial para uma melhor explicitação teórica ao processo de internalização.

Em estudos recentes, Toomela (1996) reafirma a proposta apresentada por Vygotsky, considerando o significado da palavra como unidade de análise. Toomela resgata o conceito de internalização proposto na perspectiva vygotskiana: internalização é o processo de cooperação cultural, onde dois diferentes mecanismos de processamento (pensamento não-verbal e linguagem) unem-se, formando uma nova estrutura mental, semioticamente mediada.

Ao retomar o conceito de internalização, Toomela analisa a teoria de Vygotsky naqueles pontos que vêm sendo objetos de críticas – as concepções de estrutura mental; dinamicidade ou desenvolvimento; processos naturais e culturais; mediação semiótica [Leontiev (1978), Wertsch (1988, 1994, 1998, Rogoff (1998))] – e que, possivelmente, resultaram no uso do termo “apropriação” (ao invés de internalização) em muitos dos desdobramentos teóricos da abordagem sociocultural.

Toomela (1996) tal como Vygotsky, busca propor uma análise do processo de internalização em desenvolvimento, na qual os elementos serão sempre estudados incluídos no todo, considerando-se tanto as maneiras pelas quais as estruturas são transformadas como as propriedades da nova e mais complexa estrutura, resultante do estabelecimento de outras conexões entre os componentes. O estudo da consciência requer, assim, uma análise em desenvolvimento da estrutura, uma vez que as propriedades dos elementos se alteram quando incluídas no todo; logo, qualquer tentativa de investigação que desconsidere a análise do processo, de acordo com Toomela, foge aos ditames preconizados por Vygotsky.

Na perspectiva de Toomela, as funções psicológicas superiores, antes de serem internalizadas, são formas de *cooperação psicológica*. Todas as funções psicológicas superiores precisam dos signos como componentes necessários. Como a significação dos signos é sempre convencional, não há outra maneira de as funções psicológicas superiores adquirirem as significações dos signos senão através das cooperações psicológicas.

Segundo as regras da análise estrutural proposta por Toomela, os elementos de uma estrutura mudam as suas propriedades após sua inclusão na estrutura. Então, através do processo de internalização, a cultura e o indivíduo se transformam: o indivíduo transforma-se uma vez que, pela internalização dos signos, poderá dar conta de universos mentais que transcendem em muito a percepção sensorial direta; a cultura transforma-se também, uma vez que adquire uma nova propriedade de flexibilidade e de desenvolvimento, pelas ações específicas do indivíduo.

Em síntese, de acordo com Toomela (1996), os signos têm dois diferentes papéis: cumprem uma função externa, isto é, social, e outra interna, isto é, intelectual. De acordo com a definição de internalização proposta por Toomela, o

desenvolvimento dos processos psicológicos tipicamente humanos está relacionado à segunda dessas funções: o papel interno dos signos. Esse papel desenvolve-se com base no primeiro, ou seja: o papel externo dos signos.

Toomela (1996) propõe, tal como Vygotsky, a introdução do conceito de estrutura na análise do processo de internalização, possibilitando, assim, acabar com a dicotomia entre externo e interno, na medida em que ambos se constituem em elementos da mesma estrutura. De acordo com o autor, o universo simbólico individual é gerado e transformado no meio social; é constituído, portanto, tanto pelo ambiente social quanto pelos processos mentais de um indivíduo. São as características tipicamente humanas que permitirão, somente ao ser humano, ir além do raciocínio puramente sensorial, não-verbal, alcançando o raciocínio intermediado por mecanismos semióticos. “A comunicação só pode ocorrer de uma forma indireta. O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras.” (Vygotsky, 1989, p. 129).

Levando em consideração esta recuperação de Vygotsky por Toomela, considero que a internalização *poderá* ocorrer sempre que um ser humano, que tenha desenvolvido o raciocínio semiótico, além do sensorial, esteja diante de um material explicitamente cultural, que possua declaradamente uma ou mais significações. No entanto, como *poder* não se equivale a *dever*, a internalização pode ocorrer sob tais condições, mas não há garantias de que ela efetivamente venha a ocorrer.

Investigando as transformações conceituais dos professores

Nesta pesquisa desenvolvi seis reuniões com professores de uma escola pública, nos moldes dos cursos de capacitação em serviço promovidos pela rede pública estadual. Foquei os estudos no conceito de tolerância, tomado em sua abrangência teórica e filosófica. Escolhi este termo dada a constância com que era utilizado no cotidiano desta escola, por estes professores, e por se tratar de um tema transversal pertinente à dinâmica escolar. Assim, o processo de internalização deste conceito constituiu-se no objeto das análises aqui empreendidas.

Neste trabalho de investigação, primei por uma análise processual, com o objetivo de capturar a internalização enquanto processo no desenvolvimento sequencial das interlocuções dos professores. Analisei cada uma das reuniões de estudo obedecendo a ordem temporal em que os episódios¹⁰ ocorreram. As reuniões consistiram no estudo do conceito de tolerância apresentado por Comte-Sponville (1996). De acordo com este autor, a tolerância: **(1) é sempre fruto de opinião, uma vez que, havendo uma verdade estabelecida, não há como ou porque ser tolerante; (2) é uma necessidade nas relações interpessoais, uma vez que requer condutas interligadas de convivência: (2.1) abandono**

¹⁰ A análise de cada uma das reuniões resultou em vários episódios. A título de exemplo, para os objetivos propostos neste texto, destaquei apenas um episódio de uma das reuniões.

voluntário do próprio interesse em favor de alguém; (2.2) comprometimento com a mudança do outro; (2.3) limites claros entre o que pode ou não ser tolerado; (3) requer análise contextualizada de cada situação ou caso.

Como meu objetivo era verificar o processo de internalização do termo tolerância tal como proposto por Comte-Sponville, reporto-me às categorias acima descritas, que abrangem os principais atributos do conceito na ótica do autor (ainda que outros atributos tenham sido apresentados pelos professores, em nossos diversos encontros de estudo).

Durante a primeira reunião de estudo, iniciei a discussão acerca do termo tolerância, referenciando-me no texto de Comte-Sponville. Apresentei a idéia de que, de acordo com o autor, a tolerância só cabe em situações nas quais haja ausência de conhecimento certo; que a tolerância só pode existir, portanto, enquanto matéria de **opinião**. O objetivo era relacionar o conceito com o cotidiano escolar. Assim, fiz referência a alguns acontecimentos que estavam em pauta, como o uso do uniforme e o atraso salarial. Durante toda a reunião, pude perceber muitos momentos nos quais os professores se desvinculavam do tema tolerância e se apegavam a uma faceta dos exemplos. Nestes casos, minha postura foi a de retomar a questão, voltando, a cada vez, ao foco da nossa reunião, ou seja, discutir o conceito de tolerância. No entanto, para fins de análise, o próprio desvio do tema e a fixação no concreto dos exemplos serão considerados como partes possíveis do desenvolvimento do processo de internalização.

Na coordenação dos debates, nesta primeira reunião, eu trouxe à discussão, insistentemente, durante quatro momentos distintos, a categoria (1) do significado de tolerância proposto por Comte-Sponville – a tolerância ocorre, sempre, em terreno de opinião, não cabendo diante de conhecimentos estabelecidos. No entanto, a análise das falas dos professores mostra que, durante toda a reunião, em nenhum momento houve, por parte dos sujeitos, apreensão significativa de tal atributo. No decorrer do encontro, entretanto, é possível apontar a tentativa de apreensão de alguns outros atributos pertinentes ao termo tolerância, na perspectiva aqui adotada. Esta reunião de estudo foi subdividida, para fins de análise, em três episódios que caracterizam os movimentos específicos do grupo na direção da compreensão do significado de tolerância. Destaco, a seguir, a análise de um trecho do Episódio 1 da primeira reunião de estudos.

Este episódio, que se desenvolve do turno¹¹ um ao trinta e nove desta primeira reunião, envolve a compreensão do problema e a visualização do objetivo proposto para as discussões neste encontro. Do início da reunião até o turno vinte e oito, estive envolvida em situar o grupo no tema tolerância, objetivo das discussões. Vygotsky (1987), ao analisar o conceito “tendência determinante”, proposto por Ach como uma função no processo de formação de conceitos, não descarta a idéia de que, para que ocorra a internalização, é necessário que a imagem do objetivo esteja estabelecida. Complementa, no entanto, afirmando que embora esta seja uma função necessária, não é suficiente para explicar o processo de internalização, uma vez que não revela os meios utilizados pelo indivíduo para organizar e dirigir seu comportamento.

¹¹ Para a análise aqui empreendida foi designado *turno* cada um dos momentos em que um dos participantes das reuniões de estudo toma para si a palavra. Os momentos de total silêncio, que por vezes apareceram, também foram considerados turnos.

Assim, na análise da *visualização do objetivo* das discussões, considero, primordialmente, as interlocuções enquanto meios de introdução e compreensão do objetivo do estudo. A minha exposição vinculou a tolerância ao campo da **opinião**, pautando-se ora por uma discussão filosófica do termo, ora fazendo alusão, ainda de maneira genérica, a exemplos do cotidiano escolar. Isto, no entanto, não foi suficiente para garantir a compreensão do objetivo da tarefa. As falas que se seguiram às minhas intervenções ou demonstravam incompreensão [(27)- Rosa: *Explica mais sobre isso...*], ou implicavam uma focalização do grupo em exemplos concretos, sem a abstração necessária para compreender que estes abrangiam apenas uma instância pertinente ao conceito de tolerância. O movimento presente em minhas falas desenvolveu-se sempre em duas direções: do abstrato para o concreto (ou do geral para o particular) e do concreto para o abstrato (ou do particular para o geral). No entanto, este movimento não foi suficiente para que a visualização do objetivo ocorresse: os integrantes do grupo demonstraram não estabelecer a conexão entre o exemplo concreto e sua generalização – relação necessária para a abstração do objetivo das discussões.

Posso exemplificar esta fixação na parte em detrimento do todo, citando dois exemplos, neste primeiro episódio, em que minha explicação sobre o atributo opinião (a tolerância aplica-se a questões de **opinião**, onde a verdade não é conhecida) foi seguida por comentários que demonstram uma focalização no concreto do exemplo.

Ao final do turno cinco, eu dou um exemplo de como a tolerância não se aplica a erros de cálculos matemáticos: ... *eu não posso tolerar que meu patrão erre meu salário...* Ao que Vone, interrompendo-me, complementa: (6) ... *nem atrase!* Zila alerta-me: (8) *Fostes mexer num formigueiro!*.

O mesmo processo é evidente nos turnos nove e dez:

(9) Pesq: Pode ser um erro, antes. Então ele errou. O erro precisa ser corrigido. Mas, uma vez que está admitido que tem erro, não tem mais como errar. Exemplo: não se admite que um matemático erre. Eu não posso ficar fazendo o tempo todo que dois mais três igual a quatro, certo? E daí isso não é passível de tolerância, concordam? Agora, se eu for pensar na Bíblia, por exemplo, eu não posso nem negar a Bíblia nem posso aferir cientificidade à Bíblia; eu só posso acreditar nela. Como não tenho como provar, eu posso acreditar, ou eu posso tolerar quem acredite, vocês entendem? Por exemplo: eu posso não acreditar na Bíblia, mas eu posso tolerar que a Zila acredite, porque eu não tenho nem como provar, nem como negar cientificamente. Se for da minha religião, eu acredito. Se não é da minha religião, eu tolero. Como uma forma de respeito.

(10) Vone: Desacreditar, mesmo, ninguém desacredita...

Ao que parece, ao envolver a questão da religião no exemplo resultou em algo próximo do *mexer no formigueiro* citado por Zila quanto à questão salarial: o envolvimento pessoal por fatores afetivo-volitivos, motivacionais, no primeiro

exemplo, e por valores impregnados no significado das palavras, no segundo, demonstram como estes vetores podem dificultar o processo de internalização do significado de uma frase em um contexto, provocando, no indivíduo, um pensamento associativo focalizado em um dos atributos da palavra.

Considero que este episódio nos demonstra um dos processos semióticos possíveis que integram a internalização enquanto processo: ocorreu um movimento que denominarei *deslizamento significativa*, a partir da fala erre meu salário, no primeiro exemplo, forçado pela associação entre errar e atrasar salários, motivada pelo subtexto afetivo-volitivo do contexto em que a frase surgiu. Este *deslizamento significativa* promove uma espécie de centração do foco da atenção em um dos atributos da fala ouvida, fazendo com que, no caso, o pensamento de Vone se desviasse do tema geral do atributo **opinião** (categoria da tolerância abordada em minha explicação), para se ater, por essa nova trilha, ao tema motivacional que mais lhe interessava: o atraso que ocorria, nesta ocasião, em relação ao pagamento dos salários dos professores.

O que é interessante neste processo é que Vygotsky nos apresenta uma dinâmica semelhante ocorrendo no processo de formação de conceitos em crianças: o pensamento por *complexos*:

“... um complexo é, antes de mais nada, um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais. Uma vez que um complexo não é formado no plano do pensamento lógico abstrato, as ligações que o criam, assim como as que ele ajuda a criar carecem de unidade lógica; podem ser de muitos tipos diferentes. *Qualquer conexão factualmente presente* pode levar à inclusão de um determinado elemento em um complexo”¹² (Vygotsky, 1987, p. 77).

Em um pensamento por complexos, ao agrupar objetos, uma criança que vinha, por exemplo, juntando quadrados, repentinamente atém-se à cor do último quadrado agregado e passa a trazer para o agrupamento quaisquer outras formas de objetos contanto que tenham aquela cor.

De uma forma muito semelhante, enquanto dinâmica, Vone, que vinha prestando atenção no todo abstrato do atributo **opinião**, repentinamente atém-se ao significado do erro ligado ao salário, passando seu pensamento para a cadeia associativa: erro-salário-atraso.

No segundo exemplo, um *deslizamento significativa* da mesma ordem ocorre com a palavra acreditar, fazendo com que Vone se desvie da questão da pertinência da tolerância diante de crenças (ainda o atributo **opinião**), para ater-se à crença em si, movida claramente por valores religiosos envolvidos no exemplo que dei.

A análise destes dois exemplos neste episódio, permite-me, portanto, localizar em adultos um mecanismo semelhante ao descrito por Vygotsky no pensamento infantil, acrescentando, nestes casos, a importante determinação exercida pelos fatores afetivo-volitivos e pelos valores embutidos no significado das palavras, aspectos estes claramente apontados por Zila na expressão *mexer no formigueiro*.

¹² Grifo do autor.

O momento final desse episódio, que marca o início da compreensão do problema e do objetivo das reuniões pelos partícipes, decorre desde o turno vinte e nove até o trinta e nove, descritos, em parte, a seguir.

No turno vinte e nove e seguintes, Zila, talvez fazendo uso de minhas colocações ou, quiçá, por já ter o conceito de tolerância internalizado em algum grau, vale-se de um fato ocorrido recentemente na escola, do qual participaram alguns dos professores presentes, para tentar explicitar o objetivo da discussão de uma maneira que o grupo entendesse.

(29) Zila: *Não sei se vai ajudar. Eu vou me expor um pouquinho... na questão da tolerância* (a diretora inicia sua fala, com o dedo em riste, olhando atentamente para todos da sala; faz uma longa pausa).

(30) (Silêncio: os professores estão atentos; alguns expressam sinais de preocupação.)

(31) Zila: Eu não tolero assim! Nós combinamos, fizemos um calendário escolar, nós entregamos, cada uma tem documentado (sugerindo que o que foi acordado é conhecimento certo). Eu fico intolerante quando alguém me pergunta sobre se tem aula em tal dia ou não tem... (uma vez que não se está mais no campo da opinião. A opinião seria pertinente no momento de acordar as normas.)

(32) Luce: Eu!

(33). Zila: *Ahhh!* (a interjeição é acompanhada de um movimento iniciado com o afastamento, com as duas mãos, da carteira a sua frente, puxando-a, novamente, para perto de si.)

(34) (Todos riem.)

(35) Zila: Mas eu não fico com raiva. Fico intolerante naquele momento. Mas, depois..., (fazendo um gesto que demonstra que a intolerância vai embora, e voltando o rosto, sorrindo, para mim) não. Entendestes, Ane? *Vê!*. Essa parte talvez ajude... (Gesticula muito ao falar.)

Zila *expõe* sua intolerância à falta de responsabilidade dos professores frente aos compromissos assumidos e documentados, encarados como algo que se sabe e que se deve cumprir. Para isso, organiza de maneira democrática todas as atividades escolares, vinculando os projetos individuais dos professores ao projeto mais amplo, de forma que as metas e objetivos sejam conhecidos por todos os integrantes da instituição. Assim, a *falta* cometida por Luce é vista pela diretora como algo intolerável, uma vez que não se pode ser tolerante com a irresponsabilidade.

A tentativa explícita de Zila de me ajudar (... *Entendestes, Ane? Vê! Essa parte talvez ajude...*) na explicitação dos objetivos da reunião para o grupo surte o efeito desejado, uma vez que o motiva a entrar na discussão do tema.

De acordo com minha investigação, no que se refere ao processo de internalização, alguns fatores fundamentais devem ser considerados:

1- O material a ser internalizado deve estar articulado a um motivo particularmente relevante para o professor – o que é possível quando se vincula o novo conteúdo conceitual ou metodológico a ser internalizado (apreendido ou discutido) com a problemática que circunda o cotidiano escolar do professor. Talvez uma boa saída fosse incluir, logo no início da capacitação, um momento no qual o professor pudesse expor suas angústias, dificuldades ou até mesmo sucessos e prazeres na prática pedagógica. Esta sugestão supõe, portanto, que é a partir da problemática descrita pelo professor, que o novo conteúdo conceitual ou metodológico deve ser inserido. Esta seria uma forma de buscar, não só a atenção, como também a transformação do professor, uma vez que ele estaria implicado no conteúdo em pauta.

2 - Enquanto nas interações adulto/criança é possível assegurar se há (ou não) a construção de um espaço intersubjetivo, isso nem sempre é possível nas trocas empreendidas por indivíduos adultos. É comum, por exemplo, o adulto vincular-se a um traço ou elemento do tema em questão, voltando-se para outro contexto significativo, que, em última análise, guarda vínculo com o contexto significativo anterior. Por exemplo, quando Zila tenta exemplificar tolerância, citando uma falta cometida por Luce, esta última vincula-se à falta cometida e não à tolerância. A conexão que se estabelece é de outra ordem, que não a objetivada por Zila, mas será que é possível afirmar que não ouve intersubjetividade?

Havendo intersubjetividade, *pode* haver a internalização. No entanto, pode não quer dizer necessariamente que *haverá* internalização, enquanto resultado, sob tais condições. Mesmo em indivíduos adultos – com raciocínio simbólico desenvolvido –, o novo material cultural poderá ser tratado de diferentes maneiras:

- com desinteresse, o pensamento ocupando-se de outros materiais simbólicos tomados como mais importantes no momento;
- manipulatoriamente, incorporando o significante ou apenas o vocábulo no repertório, mas atribuindo-lhe um sentido estranho ao material culturalmente oferecido, o qual é, porém coerente ou condizente com a estrutura conceitual anterior. Não ocorre, portanto, efetiva internalização do sentido;
- com interesse, voltando a atenção voluntária para o material, mas não sendo capaz de internalizar o sentido por, talvez, falta de articulação da nova informação às anteriores, de maneira a construir um sistema conceitual coerente;
- poderá ser internalizado como significado e sentido, mas sem articulá-lo ao novo material; nesse caso não se cria um sistema hierarquizado de generalidade, o que faz, por exemplo, com que conceitos conflitantes, mesmo excludentes, façam parte de uma mesma estrutura discursiva. Assim, mantêm-se conceitos opostos na estrutura de crença do indivíduo, sem que este coloque em cheque tal oposição, o que implicaria atuar como *sujeito* diante da nova informação.

– ainda, o indivíduo poderá estabelecer esta relação, perceber que os conceitos antigos são instâncias do novo conceito, tratando o paradoxo como algo a ser analisado. Mesmo assim, pode-se dizer que, se houve a internalização do sentido, o efeito comportamental suposto (no caso uma necessária revisão crítica de suas crenças, frente a uma nova ótica, científica) não se efetivou.

Suponho que esses diversos modos – sem pretender esgotar as nuances possíveis – de tratamento do material cultural oferecido a internalização de um indivíduo dependa de fatores emocionais a serem estudados, possivelmente integrantes das funções psicológicas superiores.

“Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos de compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano.” (VYGOTSKY, 1989, p. 130).

Desta forma, o material cultural oferecido, além de constituir-se como significado e sentido, parece ter por trás, como parte do sentido, um valor. O grau de internalização também se deve, portanto, à estrutura de valores:

- 1- preexistente no indivíduo;
- 2- envolvida na significação do material;
- 3- envolvida no contexto no qual o material cultural surge.

Além dos fatores acima descritos, envolvidos no processo de internalização, considerei a possibilidade de descrever alguns mecanismos que constatei nos vários episódios analisados, constituintes do processo de internalização em indivíduos adultos. De acordo com meus estudos, este seria um dos mecanismos¹³ através dos quais a linguagem medeia o processo de internalização:

Deslizamento significante: mecanismo que consiste na apropriação, pelo sujeito, de palavras ou expressões utilizadas em seu ambiente social, porém atribuindo-lhes um sentido diferente, mas próximo de seu sistema conceitual do que da formulação pretendida. Este mecanismo, embora não resulte em nenhuma internalização do conceito, sugere uma espécie de pressão, estabelecida pela fala no contexto social, no sentido de o indivíduo utilizar, incorporar o vocábulo em seu discurso. A utilização da palavra pelo deslizamento significante demonstra que o sujeito, por um lado, cede a esta pressão da fala na situação social, utilizando-se do termo, mas, por outro lado, resiste a absorção do novo conceito, uma vez que a entrada de um novo elemento em uma estrutura, como diz Toomela, obriga a reestruturação tanto do todo quanto das partes (fica claro que o indivíduo resiste porque a internalização implicará uma alteração não apenas de sua estrutura cognitiva, mas também de seu sistema de valores, afetos e motivações).

É preciso destacar que este mecanismo é mediado pelo significado da palavra, dependendo, portanto, do uso da linguagem para que possam ocorrer. Este significado necessita ainda, articular-se com o sentido originariamente alocado

¹³ Em função dos limites propostos para a apresentação deste texto, optei por um recorte, exemplificando apenas um dos mecanismos. Em meu trabalho completo, no entanto, situei outros dez mecanismos que explicito a partir da análise das interlocuções empreendidas pelo grupo de professores, nas reuniões de estudo.

pelo indivíduo, o qual é fruto de um subtexto de valores sociais e de significações afetivas, além da própria dinâmica da situação social onde a palavra do outro é ouvida. Para que o processo de internalização seja deflagrado pelo indivíduo, no contexto discursivo (contexto e subtexto), é preciso que o conceito lhe crie um problema. Somente então os mecanismos citados acima entrariam em ação como forma de resolver a problemática imposta pela palavra. Neste processo, o outro será envolvido pelas falas do indivíduo, como que criando uma espécie de cooperação psicológica, uma mobilização interpsicológica de trocas, embates, complementações, digressões etc. Nenhum dos mecanismos envolvidos no processo de internalização pode ocorrer sem que haja um *outro* como interlocutor. Este outro, embora sempre social, nem sempre precisa ser um indivíduo ou estar fisicamente presente. Uma interlocução dessa ordem pode surgir, por exemplo, no embate de um religioso com a ciência enquanto produção social, ou entre um leitor e o autor do livro.

Percebo que a eficácia do funcionamento desses mecanismos no processo de internalização depende, além dos processos cognitivos, de dois outros fatores que constituem o subtexto presente no espaço interpsicológico: a motivação e o sistema de valores.

A motivação depende do grau de problematização gerado nas interlocuções. Aparentemente um grau de problematização mínimo leva ao desinteresse e não cria um campo intersubjetivo, necessário para que a internalização se efetive. Em minha pesquisa, percebi que quanto mais clara ficava a relevância do conceito para os problemas cotidianos do grupo, mais envolvido e participante ele se mostrava. Por outro lado, um grau exagerado de complexidade no tratamento do tema, também parece produzir desmotivação. Trechos do texto em que o autor se tornava mais prolixo e filosófico, produzia uma certa apatia no grupo. Em um desses momentos diz Rosa: *É muito profundo!* Profundo demais, ao que pareceu.

O segundo elemento envolvido no subtexto é o sistema de valores, apontado por Bahktin (1995) como inerente à significação das palavras. Os mecanismos envolvidos no processo de internalização também terão sua eficácia facilitada ou comprometida em função do nível em que o novo conceito confronta os valores já presentes na estrutura conceitual do indivíduo.

Considerações Finais

Em síntese, a efetivação do processo de internalização, implica uma série de fatores e mecanismos, alguns dos quais puderam ser contemplados neste estudo, sem pretender esgotá-los. A questão que eu proponho e tento responder é: como estes fatores e mecanismos acima descritos podem indicar pistas para os programas de capacitação em serviço de professores?

Em primeiríssimo lugar, é necessário garantir um espaço efetivo de interlocução, de intersubjetividade, de trocas sociais. São esses momentos de cooperação psicológica que possibilitarão que as diversas experiências sejam partilhadas e os significados negociados, discutidos, garantindo a visualização e compreensão dos objetivos na apreensão dos novos conteúdos envolvidos nos programas de aperfeiçoamento. Como vimos aqui, as transformações conceituais envolvem não só fatores cognitivos mas, também, fatores afetivo-volitivos e valores que dependem das diversas configurações das tramas interpessoais que se estabelecem no cotidiano escolar.

É preciso problematizar, na perspectiva do professor, o objeto dos cursos de aperfeiçoamento tanto como estratégia do próprio aprendiz do docente/aprendiz, quanto de suas próximas performances de ensino, em sala de aula, junto aos seus alunos. Esta problematização envolve questões conceituais, como já afirmei. O novo conteúdo deverá estar nas possibilidades dos professores (nem tão complexo, nem tão simples). O coordenador deverá valer-se de experiências vividas pelos professores, analisando-as criticamente e relacionando-as com os novos conteúdos a serem apreendidos, suscitando novas sínteses, construídas em parceria, onde o professor possa perceber a abrangência do conteúdo apreendido.

O coordenador ou professor dos cursos de capacitação deverá estar atento para as manifestações dos mecanismos aqui descritos, como forma de avaliação em processo do grau de compreensão do tema pelos participantes (o significado dos silêncios, dos bocejos, das perguntas, das conversas paralelas, das repetições dos termos discutidos, dos desvios do foco da discussão etc.). Particularmente, deverá manter a atenção sobre a mediação do significado da palavra sobre o processo de aprendizagem. É preciso considerar que a palavra objetivamente dita será apreendida subjetivamente pelos participantes em função do interjogo de significações presentes na sua estrutura de consciência.

Enfim, acredito que há muito que investigar acerca do processo de internalização em indivíduos adultos. Penso que estudos diferenciados, envolvendo grupos igualmente diversos em suas atividades acadêmicas e/ou profissionais poderão, ampliar e complementar a análise e compreensão, aqui por mim empreendida, de um processo tão instigante quanto esse.

Gostaria de finalizar este trabalho referendando a importância e pertinência dos postulados socioculturais, especialmente do processo de internalização e sua centralidade na constituição do indivíduo. Pude constatar a importância das trocas empreendidas em contextos culturais, para a transformação do ser humano. Esse processo consolida-se no decorrer de toda a vida do indivíduo, não havendo, portanto, um final previsto: há sempre um devir.

Referências

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- COMTE-SPONVILLE, A. **O Pequeno Tratado das Grandes Virtudes**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- NEVES, W. M. J. **A Categoria “Consciência”**: algumas reflexões a partir da Psicologia Sócio-Histórica. (mimeo). (1999).
- PINO, A. O Conceito de Mediação Semiótica em Vygotsky e seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano. In: **Cadernos Cedes 24**, Campinas: Papirus, 1991.
- PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA (1991). Florianópolis, SC, Imprensa Oficial do Estado.
- PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA (1997). Florianópolis, SC, Imprensa Oficial do Estado.
- ROGOFF, B. Observando a Atividade Sociocultural em Três Planos: Apropriação Participatória, Participação Guiada e Aprendizado. In: WERTSCH et alii. **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.
- TOOMELA, A. (1996). How Culture Transforms Mind: A Process of Internalization. In: **Culture & Psychology**, Norfolk: Cambridge University Press, vol. 2, n. 3, set. 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas** (vol. I). Madrid: Visor, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WERTHEIMER, M. **A Source Book of Gestalt Psychology**. London: Oxford University Press, 1938.
- WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la Formación Social de la Mente**. Barcelona: Paidós, 1988.
- WERTSCH, J. V.; SMOLKA, A. L. B. Continuando o Diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em Foco**. São Paulo: Papirus, 1994.
- WERTSCH et alii. **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.
- ZINCHENKO, V. P. Cultural-Historical Psychology and The Psychological Theory of Activity: Retrospect and Prospect. In: WERTSCH, J.; RIO, P.; ALVAREZ, A. **Studies of Mind**. Cambridge University Press, 1995.