

# A APROPRIAÇÃO DA ATIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER A FAZER RENDA DE BILRO

ANDRÉA VIEIRA ZANELLA <sup>1</sup>

## Resumo

O presente trabalho teve por objetivo estudar a produção e apropriação da significação da atividade no processo de ensinar e aprender a renda de bilro. Para tanto, a análise da trama dialógica e dialética que caracteriza as relações sociais ganhou destaque, na medida em que nos pautamos no pressuposto de que as atividades humanas imprimem marcas, em maior ou em menor grau, nos sujeitos que as engendram, dependendo das significações socialmente produzidas e particularmente apropriadas. Os dados aqui analisados consistiram em episódio obtido via filmagem, no contexto de sala de aula. Os signos mediadores utilizados, tanto pelo sujeito que assumia a tarefa de ensinar quanto pela aluna envolvidas na tarefa de aprender a confeccionar a renda de bilro, constituíram-se como foco das atenções. A análise do episódio selecionado, realizada à luz dos aportes teóricos de L. S. Vygotski, possibilitou constatar diferenças no processo de apropriação, resultando, ou em apropriação da(s) ação(ões), ou em apropriação da atividade em si. Essas diferenças, por sua vez, referem-se às distintas formas pelas quais os sujeitos utilizam os signos como mediadores de suas próprias atividades, o que caracteriza o psiquismo humano enquanto semioticamente mediado.

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP. E-mail: andreavz@uol.com.br

## Abstract

O trabalho aqui apresentado consiste em uma parte da pesquisa realizada pela autora em seu doutoramento, o qual foi realizado com bolsa de estudos do CNPq.

The objective of this paper is to study the production and appropriation of the significance of activity in the process of teaching and learning lacework. The analysis of the network of dialogues and dialectics which characterize social relation is important, since we support the assumption that human activities leave marks to a lesser or greater degree, on those who created them, depending

on those significances that are socially produced and privately appropriated. The data analyzed consisted of an episode obtained through videotape, which showed the interaction between a student and the teacher, in the classroom. The focus of our attention was the mediating signs employed both by the teacher and the student involved that in the task of learning how to make the lace. The analyses of the selected episode, completed in light of the theoretical ideas of L. S. Vygotski, made possible the discovery of differences in the process of appropriation. This resulted in either the appropriation of this action(s) or in the appropriation of the activity itself. These differences themselves refer to different ways in which the individuals use the signs while mediating their own activities, which characterizes the human psyche while being semiotically mediated.

## Palavras-chave:

Ensinar e aprender, apropriação, significação, Vygotski.

## Introdução

O trabalho aqui apresentado parte do pressuposto que o ensinar e o aprender consistem em atividades que se relacionam inexoravelmente - o sujeito só aprende porque há alguém e/ou alguma situação que se configura como de ensino. Por sua vez, o sujeito só se constitui como quem ensina, na medida em que há um outro<sup>2</sup> com o qual estabelece uma relação dialógica. E por que se coloca aqui a questão do diálogo? Porque o aprender consiste na apropriação da cultura, sendo esta "... a ordem simbólica por cujo intermédio homens determinados exprimem de maneira determinada suas relações com a natureza, entre si e com o poder, bem como a maneira pela qual interpretam essas relações" (Chauí, 1993, p. 45).

A cultura, social e historicamente produzida, só existe enquanto resultante da atividade humana conjunta, a qual, por sua vez, é constituidora dos próprios homens. Segundo Vygotski (1987, p. 38), "... a cultura cria formas especiais de conduta, muda o tipo de atividade das funções psíquicas". A explicação desse processo remete à seguinte questão: do que o homem se apropria? Ora, se a cultura pertence à ordem do simbólico, ao se apropriar da cultura o homem apropria-se, na verdade, da significação da realidade. Os signos apropriados, por sua vez, modificam qualitativamente o funcionamento psicológico, notadamente por permitirem o estabelecimento de diferentes relações entre as várias funções psicológicas superiores. Com a mediação do signo o homem é capaz de, regulando sua vontade, regular sua conduta.

Quanto aos signos, estes constituem-se como produções sociais que permitem ao homem,

"... através de processos de substituição ou representacionais (uma espécie de 'jogo de simulação'), [...] conferir ao real outra forma de existência: a existência simbólica. Isto torna o real cognoscível

<sup>2</sup> Segundo a perspectiva adotada, "Eu e outro são conceitos relacionais e não conceitos referentes a entidades que se formam separadamente e entram em contato. Como Wallon (...) já disse: 'O sócio ou outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica'" (Góes, 1992, p. 338).

e comunicável. Graças à invenção de sistemas de signos, particularmente o lingüístico, o homem pode nomear as coisas e suas experiências (dizer o que elas são, pensá-las); compartilhar estas experiências com outros e interrelacionar-se com eles, afetando seus comportamentos e sendo por eles afetado; transformar-se ele mesmo e desenvolver diferentes níveis de consciência a respeito da realidade social, cultural e de si mesmo.” (Pino, 1995, p. 33).

Ao explicar a mediação semiótica do psiquismo humano, Vygotski destaca que é a significação da realidade que é apropriada - e não a realidade em si -, significação esta constituída nas relações sociais. A significação refere-se a “o que as coisas querem dizer”, aquilo que alguma coisa significa. Como as coisas não significam por si só, e nem tampouco significam a mesma coisa para indivíduos diferentes, depreende-se que a significação é fenômeno das interações, sendo, pois, social e historicamente produzida. Por sua vez, “... significados e sentidos<sup>3</sup> são produzidos nas relações dialógicas, na medida em que sujeitos e objetos no mundo se constituem como sujeitos e objetos do e no discurso” (Smolka, 1992, p. 333). Desse modo, são os signos mediadores que caracterizam tanto o ensinar quanto o aprender, atribuindo-lhes especificidades. As diferenças encontradas nas variadas formas de ensinar dizem respeito, portanto, aos diferentes signos utilizados na socialização do conhecimento. As diferenças encontradas entre sujeitos no que se refere ao aprender, por sua vez, resultam das histórias desses sujeitos e do que/como significam o que é ensinado.

Os signos, assim, medeiam tanto as relações entre diferentes pessoas quanto a relação do homem consigo mesmo, pois “... o homem, a sós consigo mesmo, segue funcionando em comunicação” (Vygotski, 1987, p. 162). Mais ainda: o que modifica qualitativamente o psiquismo humano é a relação entre diferentes funções psicológicas superiores, modificação esta resultante dos novos signos mediadores utilizados pelo sujeito em sua atividade (ou de uma nova forma de utilização dos signos já apropriados).

Destacados os pressupostos acima, apresentaremos aqui um recorte do processo de socialização/apropriação de uma atividade artesanal – a renda de bilro. Para a análise desse episódio faz-se necessário apresentar, ainda que brevemente, um pouco da história dessa atividade cuja significação vem sendo modificada ao longo dos anos, em razão das transformações econômicas, políticas e sociais que compõem o cenário da Ilha de Santa Catarina, conhecida como Florianópolis. Da história resgatada à história vivenciada, o processo de ensinar e aprender a fazer renda vai sendo explicitado e, nessa trama, a temática apropriação da atividade vai sendo tecida.

Cabe ressaltar, porém, que apesar da especificidade da atividade analisada, as características do processo de ensinar e aprender em questão podem nos ajudar a tecer outros olhares sobre esse mesmo processo em contextos variados.

<sup>3</sup> A partir do resgate das contribuições do psicólogo francês Frederic Paulhan (1856-1931), Vygotski (1991, p. 333) destaca que “... o sentido da palavra é a soma de todos os sucessos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra. O significado é só uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa”.

## Um pouco de história: A renda de bilro na Ilha de Santa Catarina

A renda de bilro, artesanato típico da Ilha de Santa Catarina, desembarcou no sul do Brasil em meados do século XVIII, com os imigrantes açorianos que aqui chegaram. Buscando novos horizontes, esses imigrantes para cá trouxeram sua cultura e aqui a modificaram, via contato com outras manifestações culturais e premidos pelas necessidades oriundas de um contexto adverso.

O fazer renda<sup>4</sup>, o produto decorrente e o ensinar e aprender a atividade também se modificaram nesses dois séculos, em razão das significativas transformações nos modos de vida e cultura dos habitantes do interior da Ilha de Santa Catarina. Nas épocas primeiras da colonização açoriana, as almofadas e bilros foram deixados praticamente de lado, pois as produções de tecido e cestaria assumiram preponderância no que se refere às atividades artesanais. A renda de bilro sobreviveu, nessa época, no âmbito doméstico, sendo utilizada principalmente na ornamentação das casas e igrejas. A sua execução constituía-se, segundo Beck (1983), em um entretenimento, juntamente com a leitura, a música e o bordado.

Com o incremento do turismo, já na primeira metade do século XX, as almofadas, bilros e piques voltaram à cena em razão do interesse folclórico que despertaram nos estrangeiros e brasileiros que por Florianópolis transitavam na época de veraneio. Assim, a renda-de-bilro passou a ser economicamente valorizada, assumindo papel de destaque na divulgação da produção artesanal catarinense.

Essas diferenças em relação à valoração econômica da renda de bilro em determinadas épocas da história da colonização açoriana em Florianópolis engendraram diferenças no ensinar e no aprender a atividade. Enquanto restritos ao âmbito doméstico, o ensinar e o aprender a fazer renda eram marcados pela característica do entretenimento e da constituição do gênero feminino, na medida em que, entre outras coisas, possibilitava à moça confeccionar peças para o seu enxoval. A comercialização da renda, por sua vez, impulsionada pelo turismo, resultou no ensinar e no aprender diário, sistemático, em que as meninas eram inseridas, desde pequenas, na atividade - por volta de 6, 7 anos - e rapidamente passavam a produzir peças para a comercialização. Às mães, tias e irmãs mais velhas cabia a tarefa de ensinar às meninas o ofício: após a volta da escola e as lidas da casa, as mulheres sentavam-se junto as suas almofadas e, coletivamente, ensinavam às mais novas a arte de trocar os bilros e tecer a renda. Nessa prática, ao mesmo tempo em que se mantinha uma tradição cultural, reproduzia-se a estrutura familiar de então, com seus papéis sociais característicos.

As transformações sociais e culturais que lançaram o fazer renda para o espaço público permitiram que as próprias mulheres conquistassem esse mesmo espaço. Em decorrência, a atividade vem despertando cada vez menos interesse por parte das descendentes de açorianos e, com isso, o ensinar e o aprender a fazer renda, enquanto atividades restritas ao âmbito doméstico, estão paulatinamente desaparecendo na Ilha de Santa Catarina.

<sup>4</sup> Para a confecção da renda de bilro são necessários: linha, alfinetes, bilros, pique e uma almofada. A almofada, confeccionada geralmente pela própria rendeira, é um cilindro de tecido - cujo tamanho varia em razão da renda a ser confeccionada - cheio de capim, ervas ou folha de bananeira seca; é na almofada que a rendeira prende o pique. Os piques, cartões de papelão perfurados com uma agulha grossa, apresentam esquematicamente o modelo de renda a ser executado. Nessas perfurações é que a rendeira colocará os alfinetes, na medida em que a renda vai sendo confeccionada através do entrecruzar dos bilros. Os bilros, pequenas peças cilíndricas de madeira de 10 a 15 centímetros de comprimento, aproximadamente, contêm, na parte superior, a linha que, trançada, transformar-se-á em renda; na parte inferior os bilros são maiores. A troca ágil dos mesmos produz um som peculiar, sendo o "bater dos bilros" considerado pelas rendeiras uma técnica que garante a qualidade da renda, pois deixa os pontos mais firmes.

Na tentativa de preservação do folclore ilhéu, instituições culturais ou governamentais de Florianópolis promovem “Oficinas de Renda de Bilro”, sendo que uma dessas constituiu-se como foco da investigação realizada pela pesquisadora, que resultou em sua tese de doutoramento. As aulas analisadas foram ministradas por D. Judite, antiga rendeira da Lagoa da Conceição. Acontecendo em espaço público, as características desse ensinar e aprender modificaram-se em relação ao momento anterior, quando restrita ao âmbito doméstico: ao invés de familiar, agora há professora e alunos; se antes a atividade era diária, passa a ser esporádica (duas aulas por semana, em média); ao caráter “informal” sobrepõe-se a sistematização do ensinar; por fim, se o aprender a fazer renda era imposição da família, quem se matricula, atualmente, em uma Oficina de Renda o faz por genuíno interesse.

Apesar das diferenças constatadas no processo de ensinar e aprender a fazer renda de antigamente para os dias de hoje, é possível apontar, no entanto, ao menos uma característica que se mantém<sup>5</sup>: a de se ensinar a renda através de passos sucessivos, indo dos mais simples aos mais complexos, seqüência esta mantida por D. Judite. Assim, seus alunos inicialmente aprendem, via observação das demonstrações da professora, a encher os bilros com a linha, a prender o pique na almofada e a tecer os pontos básicos da renda de bilro. Paulatinamente, modelos diversos e complexos de renda vão sendo ensinados aos alunos, em razão do interesse manifestado por eles. Um fragmento desse processo será apresentado a seguir.

## Professora e aluna tecendo a trama da sala de aula

<sup>5</sup> Outra importante característica do processo de ensinar a renda de bilro, que se mantém no caso das aulas analisadas, diz respeito à forma como D. Judite conduz o processo, ou seja, enfatizando o mostrar o que o aluno deve fazer para que este, via observação, aproprie-se da atividade. Essa característica (e suas implicações) será melhor exposta e discutida adiante.

<sup>6</sup> Entidade cultural que se localiza no centro do bairro Lagoa da Conceição em Florianópolis/SC.

Neste episódio os personagens centrais são Petruska, a aluna, e D. Judite, a professora de renda. Enteada do filho de D. Judite, Petruska tinha 8 anos quando da coleta de dados e cursava a segunda série do primeiro grau. A menina relatava pouco contato com a atividade. Como acompanhava a professora no trajeto de casa até o local onde as aulas de renda eram ministradas, Petruska comparecia regularmente à Oficina desde que foi iniciada até a sua conclusão, 3 meses depois. Foram, ao todo, 12 semanas de envolvimento com a atividade, totalizando 24 aulas de duas horas cada.

D. Judite, com mais de 60 anos, tinha abandonado a atividade de confeccionar a renda de bilro há quinze anos, em razão de necessidades financeiras. Nesse ínterim, trabalhou lavando roupa para o clube do bairro em que reside. Quando menina, freqüentou as séries iniciais do primeiro grau, mas não prosseguiu porque, segundo ela, “*naquela época ninguém dava valor pro estudo*”. Retomou à renda com o convite para que ministrasse aulas no Casarão da Lagoa<sup>6</sup>.

O contexto que antecede a transcrição das imagens que serão apresentadas a seguir revela uma situação em que professora e aluna regulam reciprocamente as

suas ações, estabelecendo conjuntamente a diretriz da continuidade do trabalho: em razão da insistência de Petruska, D. Judite concorda, ainda que hesitante, que ela pare de fazer a renda-metro que vinha tecendo (um modelo simplificado de renda, utilizado pela professora para ensinar às alunas iniciantes os pontos básicos da renda) e inicie um modelo de renda de bandeja, mais complexo. Para sua execução são necessários 18 pares de bilro, totalizando 36 bilros. Além disso, nesse novo modelo, os pares de bilro são paulatinamente introduzidos no trabalho, à medida em que a renda vai sendo tecida, o que complexifica, em muito, a atividade. Aqui há um novo ponto, a perna cheia, o qual é novidade para Petruska. E é justamente o processo de ensinar/aprender a perna cheia que veremos no episódio a seguir. Estavam na aula, juntamente com Petruska e D. Judite, as alunas Débora, Michele, Carol e Andréa<sup>7</sup>. Petruska posicionou-se, nesse dia, ao lado de Michele.

No momento em que este episódio se inicia, D. Judite está em pé, ao lado direito de Petruska, segurando dois pares de bilros da renda da aluna. À medida que trabalha lentamente com os bilros, D. Judite explica como se tece a perna cheia:

1. (D. Judite) – Deixa a vó começar. Aqui dá duas voltinhas assim, ó [troca os dois bilros da esquerda], passa pelo meio e quando chega aqui, leva para cima assim, ó. Então... olha pra aqui [D. Judite chama a atenção de Petruska que, por instantes, olhava para a câmara]. Esse aqui tem que ficar mais compridinho, tá? Porque é com esse que vai tecer [D. Judite deixa um dos bilros com a linha mais comprida]. Passa por cima, por aqui, dá duas voltinhas, passa aqui, dá duas voltinhas, passa ali, dá duas voltinhas, passa aqui, quando chega aqui, chega ela assim pra cima, ó. Não tá ficando bonitinho? Então segura [D. Judite entrega os bilros à Petruska e passa a orientar seus movimentos].

2. (D. Judite) – Vira, assim; por baixo, duas voltinhas, por baixo. Agora... assim, ó, viu? Passa outra vez [a instrução verbal é acompanhada do apontar o movimento a ser feito]. Vira, um, por baixo, duas voltinhas, vai por cima desse, agora abre bem as mãozinhas assim, ó [D. Judite pega as mãos de Petruska que, por sua vez, segura os bilros e mostra o movimento que a aluna deve fazer]. Mas não aperta o bilro, senão fica magrinha. Torna a tecer outra vez, o que está tecendo é este daqui, esse tem que ser mais compridinho, só. Tá? Dá duas voltinhas, né? Passa por baixo, por cima, duas voltinhas [nessa seqüência, predomina a instrução verbal e a sinalização do movimento], abre, mas tem que abrir bem pra ela não ficar magrinha.

3. (Petruska) – Agora aqui?

4. [D. Judite se afasta por alguns instantes para atender outra aluna. Nesse ínterim, Petruska tenta tecer a perna cheia. Logo após iniciar a seqüência de movimentos, ela troca o bilro que está tecendo. D. Judite se aproxima].

<sup>7</sup> Para o desenvolvimento da pesquisa freqüentei a Oficina de Renda do Casarão da Lagoa e aprendi, com D. Judite, a tecer a renda de bilro. A coleta de dados foi concomitante a minha participação na Oficina.

5. (D. Judite) - Não, o que está tecendo é esse, filha, esse aqui dá duas voltinhas. Dá duas voltinhas... Não, assim, ó [mostra como se faz]. Por baixo, dá duas voltinhas, por cima deste, agora abre o parzinho e joga pra cima, tá? Sempre assim [D. Judite sinaliza com o dedo os movimentos a serem feitos na medida em que a aluna tece]. [D. Judite se afasta, vai atender outras alunas. Petruska tece por 37". Vira para Michele e comenta]

6. (Petruska) - Ô, coisa mais magrela!

7. (Michele) - Qual? O teu?

8. (Petruska) - [risos]. Ô vó, tá tudo feio, vou desmanchar, vó! [Petruska desmancha a perna cheia lentamente, depois volta a tecê-la] Por aproximadamente 10 minutos, Petruska trabalha a perna cheia. Nesse ínterim, D. Judite se aproxima para verificar o trabalho da aluna e intervém, seja sinalizando a troca do bilro com o qual a aluna tecia ou confirmando a adequação do procedimento utilizado.

9. (Petruska) - Ô, vó, não sei fazer... fica tudo magro! [tom de lamento]

10. (D. Judite, aproximando-se) - Deu, Petruska? Já terminou? [D. Judite pega os bilros das mãos de Petruska e passa a tecer]

11. (Petruska) - Fica tudo magro!

12. (D. Judite) - Ah, pois é, querida, mas magrinho não tem importância, sabes?

13. (Petruska) - Fica feio!

14. (D. Judite) - Não, mas tu sabe tecer, é que...

15. (Petruska) - Parece trança!

16. (D. Judite) - É, eu sei, mas o importante é que tu já sabe tecer. Tu já sabe tecer, ó, é só o jeitinho de botar pra cima. Quer ver? Como vai ficar bonita?

17. (Petruska) - A vó faz muito rápido, não dá pra ver nada. [Michele ri. D. Judite ajeita os alfinetes na almofada. Petruska está com o cotovelo no braço da cadeira, apoiando a cabeça com a mão, observando] [inaudível]

18. (D. Judite) - Ó, não [referindo-se ao fato de que faz rápido], mas tu sabe tecer assim, né? Que aprendeu. Só que tem que deixar o bilrinho assim frouxinho, ó, que é pra ficar bem gordinha. Ó! Não tá ficando bonita? Ó! É só deixar os bilrinho direitinho, assim, ó. Viu? Linda! Né? A outra tu vai fazer, tá? Ó, sempre que a gente tece, o bilrinho tem que ficar um pouco mais compridinho.

19. (Petruska) - Deu, vó, deu.

20. (D. Judite) - Ó [inaudível]. Pronto, agora você vai fazer esse aqui, ó, faz bem bonitinho.

Passados aproximadamente vinte minutos, retomamos à mesma situação. Petruska terminou de tecer uma perna cheia e está apertando os bilros. D. Judite aproxima-se e pega os bilros na mão:

21. (D. Judite) - Ai, querida, ficou tão magrinha! Esse aqui você terminou, não é? [verifica outra perna cheia e retorna à última confeccionada] Ai, filhota, meu Deus do céu! Não comeu tainha do poço<sup>8</sup> este ano, esta tua perna cheia! [risos] Não comeu tainha, por isso. Que perninha mais magra, meu Deus! Ela até que tece direitinho, ó, tá tecido tudo direito, ó [D. Judite desmancha o que Petruska fez enquanto vai falando]. Tem que fazer bonitinho, filha, porque senão ela fica feia.

22. (Petruska) - Eu não sei [em tom bastante baixo].

23. (D. Judite) - Mas você não queria fazer essa renda? Quando a gente quer fazer a gente capricha, porque senão fica feio, olha aí. Ó. Quer ver, ó? [D. Judite, após terminar de desmanchar toda a perna cheia, reinicia a confecção da mesma].

24. (D. Judite, confeccionando) - Ó, tu sabe tecer. Então, é só chegar pra cima... Não tem, não tem segredo. Sabes? Óh... se tu sabe tecer direitinho, assim, passar o bilrinho assim, óh, isso tu sempre sabe fazer. Óh! Então é só chegar pra cima, ó, não tem segredo.

25. (Petruska) - Eu sei bem [risos].

26. (D. Judite) - É, é só fazer...

27. (Petruska) - Acho que aí tem segredo, né Michele?

28. (Michele) - O quê?

29. (Petruska) - Acho que aí tem segredo, né?

30. (D. Judite) - Ó, agora faz a trancinha ali, ó.

31. (Petruska) - Tem segredo, que a gente não consegue fazer gordo! [D. Judite termina a perna cheia, ajeita os bilros de lado e pega outros dois pares de bilros. Ajeita-os e alcança para Petruska]

32. (D. Judite) - Ó, faz a trancinha até ali, tá? [sinaliza com o dedo].

O episódio acima traz, de saída, importantes dados sobre a postura de Petruska frente à situação de aprendizagem: a insistência dela em confeccionar um modelo de renda mais complexo que o anterior mostra a sua posição ativa frente à situação, o que, em contrapartida, provoca uma mudança de atitude por parte da professora. Apesar de D. Judite não parecer segura em

<sup>8</sup> Os Ilhéus utilizam a expressão “tainha do poço” para fazer referência ao peixe de bom tamanho, à tainha gorda e ovada.



relação à sua possibilidade de dar conta desse novo modelo de renda (o que fica demonstrado no turno 23: “- Mas você não queria fazer essa renda?”), consente que ela o faça.

Ao analisar as relações entre pares em um contexto de sala de aula, Góes (1995, p. 24) destaca que “... a ajuda do parceiro é, muitas vezes, acompanhada de intensas manifestações de avaliação das capacidades da criança, o que faz com que a construção do conhecimento envolva qualificações e desqualificações mútuas”. Apesar da autora referir-se às relações aluno-aluno, é possível extrapolar a análise na medida em que se observa que as qualificações e desqualificações também estão presentes no episódio aqui analisado, tanto nas falas da professora em relação à aprendiz quanto de Petruska em relação a si mesma.

Assim sendo, a desconfiança acima citada em relação à escolha da aluna quanto ao modelo de renda a ser confeccionado expressa, ao que parece, um certo receio em relação às possibilidades da aprendiz em realizar uma tarefa relativamente complexa. Esse receio, por sua vez, pode ser justificado tanto pelas próprias condições demonstradas pela aluna e observadas pela professora, quanto decorrente das expectativas por esta depositada em relação às possibilidades de aprendizagem por parte da aluna - portanto, às qualificações e desqualificações.

Ao falar em expectativas, faz-se necessário destacar que o processo de socialização/apropriação da cultura envolve sujeitos em suas complexidades: com seus afetos, interesses, motivações, vontades, possibilidades cognitivas, histórias de vida. A comunicação humana, fundamental nesse processo e que se caracteriza pelos signos mediadores utilizados pelos diferentes sujeitos em interação, expressa, ainda que relativamente (pelo fato de que a transição do pensamento para a fala não é um reflexo especular), os pensamentos. O pensamento, por sua vez, “... não nasce de si mesmo nem de outros pensamentos, mas da esfera motivacional de nossa consciência, que abarca nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva” (Vygotski, 1991, p. 342).

Neste sentido, as expectativas da professora em relação às possibilidades de suas alunas precisam ser levadas em consideração quando da análise dos resultados obtidos. Por outro lado, interferem também nos resultados o nível de confiança dos aprendizes em relação às suas próprias possibilidades (apud Tudge, 1990). Tanto em relação à professora quanto à aluna é importante destacar, no entanto, que essas expectativas são social e historicamente produzidas, podendo, nesse sentido, constituírem-se como cristalizadoras ou transformadoras das ações manifestadas, bem como podem ser também transformadas no contexto das relações sociais.

Ao ensinar o novo ponto, considerado o mais difícil da renda por requerer coordenação simultânea de quatro bilros com movimentos diferenciados destes, D. Judite adota o seguinte procedimento: inicialmente, executa lentamente enquanto explica determinadas ações (turno 1). Nesse momento, exige da aluna atenção no sentido de que esta observe o que está fazendo.

<sup>9</sup> Em outro momento Vygotski destaca que “... existe um sistema dinâmico de sentido que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais (...) toda idéia contém, reelaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa idéia” (In Shuare, 1990, p. 82).

Nesse contexto, exigir a atenção de Petruska parece não ser difícil. Afinal, Petruska escolheu a renda a ser tecida; havia, portanto, ao que tudo indica, motivação<sup>10</sup> para aprender a nova ação, o que poderia engendrar de sua parte o movimento de controlar voluntariamente a própria atenção. A proximidade de um outro elemento (a câmara) modifica, no entanto, ainda que momentaneamente, o foco de sua atenção, o que leva D. Judite a regulá-la externamente, elevando o tom de voz. Agindo desse modo, a professora procura regular a conduta da aluna, fazendo com que a mesma se concentre na explicação em curso. Segundo Petrovski (1979, p. 202), “... a concentração da atividade psíquica consiste no abstrair-se de todo o alheio ou acessório, de toda outra atividade que não se relaciona com aquela”. Ao chamar a atenção de Petruska, D. Judite a auxilia, na verdade, a abstrair-se dos demais fatos que a circundam, contribuindo, assim, para que a aluna possa concentrar-se na atividade para a qual a regulação deliberada da atenção é fundamental.

Após essa demonstração, a professora passa rapidamente para uma segunda etapa do ensinar: entrega os bilros à aluna e orienta suas ações, dando a impressão, por vezes, de “fazer pela aluna”, apesar de não estar segurando os bilros. No turno 2, aparece claramente esse procedimento bem como as instruções verbais de D. Judite: estas instruções, que sinalizam o que a aluna deve fazer, especificamente naquele momento, são intercaladas por sinalizações mais genéricas, através das quais a professora tenta socializar algumas “pistas” que podem lhe ajudar a obter o resultado esperado, isto é, a “perna cheia gorda”. Assim, há instruções tais como: “*Mas não aperta o bilro, senão fica magrinha*”; “*Tem que abrir bem pra ela não ficar magrinha*”; “*o que está tecendo [o bilro] tem que ser mais compridinho*”.

Nesse ínterim, a aluna segue as instruções da professora. No turno 3, Petruska sinaliza verbalmente uma dúvida, mas não é atendida pela professora, posto que esta havia se afastado momentaneamente para atender outra aluna.

A primeira tentativa de Petruska no sentido de tecer independentemente a perna cheia (turno 4) é frustrada: a troca do bilro que está tecendo por outro sinaliza a sua não compreensão de como se tece esse ponto, o que, por sua vez, pode sinalizar que as duas estratégias de ensino utilizadas pela professora [as quais aparecem nas seqüências 1 (professora executa e concomitantemente explica ao aluno o que fazer) e 2 (professora fornece instruções ao aluno na medida em que este as executa, acompanhadas de movimentos sinalizadores das ações a serem executadas)] não foram suficientes para que Petruska aprendesse, seja em função das estratégias em si ou da freqüência com que apareceram.

Ao atender o chamado de Petruska, no turno 5, D. Judite não diz que o procedimento adotado por ela estava inadequado (a troca do bilro que estava tecendo), mas as suas ações no sentido de corrigi-la permitem afirmar essa inadequação: a professora aponta o bilro que deveria estar sendo usado e repete a instrução de como tecer a perna cheia.

Na continuação do episódio, nos turnos 06 e 08, Petruska tenta tecer independentemente a perna cheia e aprecia esteticamente o resultado de suas ações. O fato de caracterizar a sua perna cheia de “magrela” sinaliza a apropriação

<sup>10</sup> Essa motivação, por sua vez, precisa ser entendida enquanto socialmente constituída. Para compreender sua origem pode contribuir o fato de algumas das colegas de aula de Petruska (particularmente Michele e Débora), cujas idades eram bastante próximas a sua, já estarem aprendendo a confeccionar modelos de renda mais complexos.

do padrão estético veiculado por D. Judite (o de que “perna cheia bonita é perna gorda”). Após desmanchar o que havia confeccionado, Petruska reinicia o trabalho. Por aproximadamente 10 minutos, tempo em que continua a tecer a mesma perna cheia, apresenta avanços e recuos, o que se pode apreender pelas ações da professora: em uma situação corrige a troca do bilro; em outra, confirma a adequabilidade do que a aluna vinha fazendo.

Nos turnos 9 e 11, Petruska manifesta a sua frustração ao não conseguir executar a perna cheia, como era esperado. Essa dificuldade é entendida por ela como sinônimo de “não saber fazer”; saber fazer, para ela, é fazer “gordo”: não significa, portanto, somente realizar as ações previstas, mas realizá-las de modo a se obter um resultado culturalmente valorizado.

A intervenção de D. Judite, no caso, consiste em relativizar a opinião de Petruska: “*Mas magrinho não tem importância, sabes?*” (turno 12), pois “*O importante é que tu já sabe tecer*” (turno 15). Aqui, a professora parece priorizar diferentes etapas no processo de aprender, valorizando, num primeiro momento, o que esta já sabe (tecer) e deixando para um segundo momento a aproximação estética em relação ao padrão culturalmente esperado. Para auxiliar a aluna a atingir essa segunda etapa, a professora tece a renda e solicita a atenção desta para o que está fazendo.

Demarca-se, neste momento, um discurso contraditório: ao mesmo tempo em que afirma que a aluna já sabe fazer, ao explicar é D. Judite quem faz, pois adota um procedimento instrucional semelhante ao utilizado quando do início do processo de ensinar/aprender a perna cheia (“demonstração de como proceder”). Aqui, no entanto, a explicação sobre as seqüências das ações a serem executadas é omitida, destacando-se a re-apresentação das “pistas” para se obter uma “perna cheia gorda”.

Tais pistas são fundamentais para o processo de ensinar e aprender, pois se constituem nos signos mediadores da atividade que, uma vez apropriados, assumirão o papel de mediadores das funções psicológicas superiores:

*“O papel de mediadores das funções psicológicas superiores é desempenhado por sistemas semióticos que podem ser tão simples como um gesto ou tão complexos como um texto literário. O desenvolvimento e composição dos processos mentais superiores do homem depende das formas específicas de mediação semiótica de que se disponha cultural e historicamente.”* (Kozulin, 1994, p. 113).

A apresentação desses signos mediadores por parte de quem ensina, deve adequar-se às condições de apropriação dos alunos da significação veiculada por estes signos. Ou seja, destaca-se aqui, novamente, a importância da professora estar atenta ao que a aluna entende de suas explicações para constantemente redimensioná-las. Do contrário, se a professora não está atenta a isso, é possível constatar situações como a que revela a continuidade deste episódio.

Petruska pontua, no turno 17, a sua dificuldade em relação a acompanhar as ações da professora, quando da nova explicação: “*A vó faz muito rápido, não dá pra ver nada*”. A professora, por sua vez, reafirma o que a aluna já sabe, o que já

aprendeu (e, nesse sentido, desconsidera a dificuldade sinalizada pela aluna), e apresenta novamente as “pistas” para que esta consiga fazer a “perna gorda” (turno 18). As dificuldades da aluna, no entanto, revelam que o procedimento didático anteriormente utilizado - e novamente apresentado - foi insuficiente ou inadequado. O “Deu, vó, deu” de Petruska (turno 19) parece sinalizar que entendeu a instrução, o que leva a professora a lhe passar os bilros, instruindo-a para a continuidade do trabalho (turno 20).

O que acontece a seguir ajuda a rever algumas das observações acima: passados vinte minutos em que Petruska trabalhou independentemente (espaço de tempo relativamente pequeno, considerando-se a complexidade da atividade e as dificuldades enfrentadas pelos alunos para se apropriarem do fazer renda), D. Judite aproxima-se para verificar o trabalho da aluna: agora, a sua postura em relação ao que Petruska está fazendo é completamente diferente da anterior. Se antes era permitido a “perna magra”, tendo em vista que o fundamental consistia em que a aluna já sabia tecer (valorizando, pois, a aprendizagem já conquistada), no turno 20 D. Judite considera isso apenas secundariamente (“*Ela até que tece direitinho, ó*”). Prioriza, em sua fala, a apreciação estética do trabalho desenvolvido e, conseqüentemente, Petruska reassume a posição anterior: “*Eu não sei*”.

Com essa postura, o que a aluna ainda não sabe sobrepõe-se ao que ela já conhece/ domina e, assim, o seu saber dilui-se na aparência do não saber (Esteban, 1992). Por sua vez, ao considerar secundariamente o que ela já sabe, a professora opta por superdimensionar o resultado do trabalho realizado, que se caracteriza pela distância entre o que a aluna fez (“perna cheia magra”) e o modelo cultural esperado (“perna cheia gorda”).

Repete-se, neste contexto, uma situação que é comum nas salas de aula brasileiras: o “erro”, representante do “não saber”, atribui a quem o comete a dimensão de fracasso. Assim sendo, na situação acima, Petruska “fracassa” e reconhece o seu fracasso quando diz “*eu não sei*”. A resposta da professora a essa postura, no turno 23, remete à escolha da própria aluna de confeccionar um modelo de renda mais complexo naquele momento (“*Mas você não queria fazer essa renda?*”). Com isso parece justificar a sua hesitação ao concordar com Petruska quando da escolha feita. Essa hesitação assume, com os dados deste episódio, a conotação de uma certa desconfiança em relação às possibilidades de aprendizagem da aluna.

Essa desconfiança materializa-se de outro modo: o “não saber” de Petruska significa, na fala de D. Judite, “falta de capricho”: “*Quando a gente quer fazer a gente capricha, porque senão fica feio*”. O “não saber” aparece como decorrente da falta de dedicação da aluna à atividade, não sendo visto, aparentemente, como falta de capacidade. De qualquer modo, independente da aparência assumida, o que está em jogo é a aluna e sua possibilidade de aprender: o fracasso, neste caso, é com certeza a ela imputado.

Na continuidade do episódio, no turno 24, ao demonstrar novamente como se faz a perna cheia, D. Judite reafirma o que Petruska já sabe, isto é, o tecer, pontuando o que considera simples no sentido de se obter o resultado esperado:

“É só chegar pra cima, ó, não tem segredo”. Petruska responde, no turno 25, pontuando a sua dificuldade em compreender o que precisa ser feito para se obter a “perna cheia gorda”, atribuindo a essa dificuldade o fato de que ali tem segredo, sim! (turnos 27 a 31). Pela sua fala (“Tem segredo, que a gente não consegue fazer gordo!”) Petruska demonstra, de certo modo, a desconfiança de que há algo mais a saber, que não aparece nas explicações da professora ou que, se aparece, ela não consegue apreender.

Por outro lado, ao falar em “segredo”, Petruska demonstra ter se apropriado de uma palavra que faz parte do universo vocabular de D.Judite e que é por ela utilizada em vários momentos quando ensina suas alunas a fazer renda (temos como exemplo o turno 24 deste mesmo episódio). Pelo contexto em que a palavra aparece (neste episódio e principalmente em outras situações) pode-se apreender que o “segredo” refere-se a determinados procedimentos a serem adotados na confecção da renda de bilro, cuja relação com outros pontos ou com a renda em si não é explicitada. A explicação para que os mesmos sejam executados restringe-se à declaração de que “a renda fica mais bonita” ou “o ponto fica mais fechado”.

Outro aspecto a ser destacado é que esse “algo mais” a que Petruska se refere revela que esta parece compreender a dificuldade que caracteriza o processo de apropriação de toda e qualquer atividade. Posto que a realidade não é apreendida na forma pela qual se manifesta e, sim, via significações que os sujeitos a ela atribuem, a aprendizagem requer do aluno um esforço para estabelecer as relações entre os fatos, objetos e/ou conceitos analisados. Afinal, “Quem viu, quem percebeu fatos empíricos, como o calor oculto na formação do vapor? Em nenhum processo real podemos percebê-lo diretamente, mas podemos deduzir obrigatoriamente esse fato e deduzir significa operar com conceitos” (Vygotski, 1996, p. 235).

Esse esforço para estabelecer as relações pode ser minimizado em situações de ensino sistematizado pela mediação do professor. No caso deste episódio, ao que parece, são frustradas as tentativas da professora de socializar os *princípios* que organizam a *relação* entre os *instrumentos trabalhados*, as *ações executadas* e o *produto final culturalmente valorizado* (no caso, a perna cheia gorda), através das instruções que fornece à aluna - “não apertar os bilros”, “abrir os bilros”, “deixar o bilro que tece com a linha mais comprida”. A aluna não compreende essas instruções e, em conseqüência, não compreende o princípio de relação que permeia a tríade “instrumentos - ação - produto”. Petruska afirma textualmente que ali há um segredo que não consegue apreender, pois só algo não explicável justificaria o resultado inadequado apesar das ações e dos instrumentos utilizados estarem corretos.

## Ensinar e aprender a fazer renda e o processo de apropriação da atividade

Para identificar se houve, por parte de Petruska, a apropriação da atividade, é importante destacar que, no processo de aprender a fazer renda, a possibilidade de atividade extra-classe e, conseqüentemente, de ajuda em outros momentos que não o de sala de aula é dificultada pelo fato da almofada com a renda permanecer em sala. Por tratar-se de material relativamente pesado e de difícil manuseio quando a renda está sendo tecida, é praticamente inviável o transporte diário desse material do Casarão da Lagoa para a casa das alunas. Desse modo, caracteriza-se uma situação em que as atividades das mesmas em relação à renda confeccionada, bem como possíveis ajudas externas, restringem-se ao contexto de sala de aula nas quatro horas semanais em que procuram apropriar-se da atividade<sup>11</sup>. Assim sendo, as intervenções de D. Judite constituem-se como referenciais importantes para a análise do processo de apropriação da atividade por parte de suas alunas.

Com relação à situação aqui apresentada, a estratégia do ensinar que predominou foi a demonstração de como a aluna deveria proceder, o que, em muitas situações, apareceu conjuntamente com o resgate feito pela professora dos conhecimentos demonstrados pelas alunas. Essa demonstração era freqüentemente acompanhada de instruções verbais genéricas, tais como: “passa aqui”, “faz assim, ó”, “vira esse, depois esse”. Essa verbalização que acompanhava o gesto era, por sua vez, paulatinamente modificada pela professora: em princípio relativamente compreensível (desde que considerado o contexto com os demais signos que o caracterizavam), aos poucos ia sendo simplificada até constituir-se como lacunar. Essas instruções, portanto, ininteligíveis se desacompanhadas das imagens que as significam, permitem afirmar que a professora em questão, ao ensinar a fazer renda, privilegiou o MOSTRAR como se faz, constituindo-se, assim, o gesto enquanto o signo mediador por excelência de sua atividade.

Quanto ao movimento de abreviação da fala que caracteriza a estratégia instrucional de D. Judite, este pode ser analisado à luz da teoria de Vygotski (1991). Ao falar sobre a relação pensamento/linguagem, este autor afirma que, quando os pensamentos dos interlocutores são os mesmos, o papel das palavras reduz-se ao mínimo. A despeito disso, as pessoas se entendem. As palavras, no caso, podem ser dispensadas porque há, em tese, um conhecimento recíproco sobre o que se fala. As falas de pessoas que não compartilham desse contexto, por sua vez, precisam ser bem desenvolvidas, pois constituem-se em requisitos para a comunicação e o entendimento mútuos.

Outra questão que merece ser analisada diz respeito à utilização predominante do gesto enquanto signo mediador do ensinar. A combinação palavra x meios visuais nas atividades de ensino foi estudada por Zankov (1979) através de

<sup>11</sup> O que não se aplica para alunas que convivem com rendeiras e podem ter a oportunidade de exercitar-se em casa com a ajuda de alguém, como é o caso de Nice, aluna cujo processo de aprender a fazer renda foi analisado por Zanella (1997).

experimentos que buscavam comparar a eficácia de dois procedimentos diferentes de instrução: no primeiro, o professor orientava as observações do aluno para os aspectos externos do objeto, cabendo a este deduzir as relações e propriedades do mesmo, baseando-se em suas observações pessoais. No segundo procedimento, ao contrário do primeiro, “os alunos recebiam informações sobre o aspecto externo do objeto, suas relações e propriedades diretamente perceptíveis, através da exposição verbal do professor: os meios visuais serviam apenas para consolidar ou concretizar essa exposição verbal” (ibidem, p. 105).

Os resultados obtidos com os experimentos realizados pelo autor indicam uma maior eficácia da primeira forma de combinação entre meios verbais e meios visuais no ensino (palavras enquanto orientadoras da observação dos aspectos externos do objeto), na medida em que esta “provoca intensas reações de orientação e indagação”. É possível afirmar, baseando-nos nas conclusões acima apontadas, a adequação do procedimento adotado por D. Judite ao ensinar Petruska a fazer renda?

Para responder a essa pergunta, cabe destacar inicialmente que as condições e o conteúdo a ser apropriado pelos escolares no experimento realizado por Zankov diferem sobremaneira da situação ora analisada, isto é, do ensinar e aprender a fazer renda. A apropriação desta atividade implica o “compreender e saber fazer”<sup>12</sup>, o que demanda não só o domínio das ações e dos instrumentos, mas fundamentalmente a relação entre esses e suas possibilidades de combinação, aprendizagem esta que garante a execução independente da atividade.

Nas situações investigadas, viu-se que a palavra empregada por D. Judite desempenha o papel de orientadora da observação, sendo, assim, adequada enquanto meio instrucional para a aprendizagem das ações que compreendem a atividade<sup>13</sup>. Para o salto qualitativo necessário à aprendizagem do fazer renda (para a apropriação da atividade em si), isto é, para o estabelecimento das relações entre diferentes “ações/instrumentos utilizados/ produto final desejado”, exige-se do aluno o processo de generalização e abstração que pouco foi facilitado pela professora, na medida em que suas instruções eram lacônicas. Não seria o caso de se incrementar o uso da palavra (posto o seu grau de generalização) de modo a que os alunos pudessem contar com novos signos mediadores, necessários ao processo de apropriação das significações? Destaca-se essa possibilidade por se entender que “... a palavra, pela sua natureza sígnica, permite relacionar a ordem do real (o das coisas) à ordem simbólica (o das suas representações), o que torna aquela pensável e comunicável” (Pino, 1995, p. 38).

Essa questão merece uma reflexão mais aprofundada, pois a atividade aqui analisada, o ensinar/aprender a fazer renda, apresenta características singulares que a diferenciam de outras atividades. Devido ao grande número de instrumentos utilizados, a observação do que/como se faz constitui-se como recurso metodológico de grande validade para o sujeito que procura se apropriar da atividade. No entanto, como as reflexões aqui apresentadas podem extrapolar o contexto do ensinar/aprender a renda de bilro, cabe refletir sobre os objetivos do processo de ensinar e aprender de um modo geral e do papel desempenhado pela palavra nesse processo.

<sup>12</sup> Categoria utilizada pela pesquisadora para analisar o processo de apropriação da atividade de fazer renda de bilro. No “compreender e saber fazer” renda, às condições de execução somam-se a possibilidade tanto de ação independente quanto de criação.

<sup>13</sup> O ato de conhecer é aqui entendido como essencialmente semiótico, posto que implica na apropriação da significação.

Inicialmente, faz-se necessário destacar que toda e qualquer atividade pode ser foco de aprendizagem. Davidov distingue, no entanto, dois tipos de aprendizagens: a empírica e a teórica. A diferença entre ambas reside no fato de que, “no processo de aprendizagem empírica, a distinção essencial entre generalizações cotidianas e conceitos científicos se perde por completo, e o estudante não consegue captar a lógica característica da investigação científica” (apud Kozulin, 1994, p. 243).

As generalizações cotidianas a que se refere o autor também são conceitos, posto que um conceito é uma generalização e esta, por sua vez, é um ato do pensamento (Vygotski, 1991). Destaca-se, no entanto, que os níveis de generalização diferenciam-se sobremaneira em função do grau de sistematização dos conceitos. Desse modo,

*“...qualquer conhecimento empírico baseia-se na observação. Reflete apenas as propriedades exteriores dos objetos e apóia-se inteiramente nas representações concretas. Já o saber teórico é oriundo de uma transformação dos objetos e reflete as relações entre as suas propriedades e suas ligações internas. Tão logo o pensamento reproduz um objeto sob a forma de conhecimento teórico, ele supera as representações sensoriais.”* (Davidov apud Rubtsov, 1996, p. 130).

Apesar de se reconhecer a relevância das contribuições de Davidov para o estudo ora empreendido, convém considerar que essa cisão entre saber teórico e saber empírico, ao que parece, caracteriza-se como dicotomia historicamente produzida em nossa sociedade, resultante de um modelo econômico, social e político que priva uma grande parcela da população de determinados conhecimentos e, conseqüentemente, de uma determinada forma de leitura da realidade e apropriação de outros conhecimentos. Desse modo, são produzidas separações que, originadas economicamente (fundam-se na exploração de uns sobre outros), estendem-se a todas as formas do viver, demarcando o modo pelo qual as pessoas se inserem no mundo e dele apropriam-se.

A separação entre saber empírico e saber teórico constitui-se, pois, em uma falsa cisão, posto que “... a realidade determina o objeto da ciência e seu método, e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos” (Vygotski, 1996, p. 246).

As questões acima apontadas não significam, por sua vez, que tenhamos que negar diferenças que realmente existem. Afinal,

*“A compreensão teórica requer uma multitude de técnicas mentais que vão muito além das simples operações de comparação, abstração e classificação. A criança que emprega o método da reprodução genética da essência de um objeto libera a si mesma do domínio do dado empiricamente. A criança começa a aprender que as características essenciais dos objetos não estão necessariamente na superfície, mas que precisa descobri-las. Para consegui-lo, tem que colocar o objeto teórico*



*em um espaço especial em que se justapõem tanto sua forma inicial como sua possível aparência futura, e se colocuem de manifesto suas relações com outros objetos empiricamente distintos.” (Kozulin, 1994, p. 246-247).*

Compreendendo o significado histórico e social dessa dicotomia e, por entender que saber teórico e saber empírico não são antagônicos, utilizei, no decorrer deste trabalho, as expressões “saber teoricamente sistematizado” e “saber não sistematizado teoricamente”. Pretendo, assim, marcar uma diferença que reside no estabelecimento ou não de relações entre os diferentes fatos da realidade. Em ambos os casos estamos tratando de SABERES, entendendo-se aqui o saber enquanto “... o trabalho para elevar à dimensão do conceito uma situação de não-saber, isto é, a experiência imediata cuja obscuridade pede o trabalho de clarificação” (Chauí, 1993, p. 5).

Trata-se, pois, da questão da atividade e de seus signos mediadores. Estes, quanto mais descontextualizados, ou seja, quanto menos dependentes do contexto espaço-temporal em que são utilizados (Wertsch, 1988), possibilitam ao indivíduo uma reflexão mais abstrata sobre o mundo, sobre a atividade e sobre si mesmo. Relaciona-se com essa possibilidade o desenvolvimento mais complexo dos processos psicológicos. Essa questão se apresenta porque o psiquismo humano caracteriza-se pela mediação semiótica. Seu desenvolvimento é entendido por Vygotski enquanto “... complexo processo cujos pontos nodais, de virada, estão constituídos pelas crises, momentos em que se produzem saltos qualitativos que modificam toda a estrutura das funções, suas interrelações e vínculos” (Shuare, 1990, p. 74). Esses saltos qualitativos, por sua vez, resultam da apropriação pelo sujeito tanto de novas formas de mediação quanto de modificações na forma pela qual os signos já apropriados são utilizados na auto-regulação da conduta.

O desenvolvimento cognitivo, nesse sentido, é entendido por Vygotski essencialmente como desenvolvimento metacognitivo; ou seja, “... o desenvolvimento cognitivo está determinado e regulado pelo desenvolvimento metacognitivo, pela aquisição e internalização de instrumentos de auto-regulação” (Riviére, 1985, p. 50).

Como essas diferenças foram sendo produzidas, porém, é um importante aspecto a ser discutido. Certamente a situação analisada no episódio aqui apresentado pode se constituir em promotora ou mantenedora de condições cuja origem pode ser encontrada, se não aqui, na história desses sujeitos e de como se apropriaram das experiências vivenciadas.

Com relação à professora, quando esta privilegia o Mostrar, no processo de ensinar a fazer renda, entendemos que não o faz como forma de privar as aprendizes, propositadamente, de um saber sistematizado teoricamente. Ao que parece, em sua trajetória de vida D. Judite foi expropriada dessa forma de saber, o que explica sua dificuldade, ao exercer a função de educadora, de concretizar o seu conhecimento enquanto saber teórico sistematizado. Como consequência, observa-se sua dificuldade em explicar para as alunas como se faz determinado ponto, ou o que se faz para se alcançar um resultado próximo do culturalmente

esperado na confecção da renda. O “mostrar” de D. Judite constitui-se, assim, em expressão de seu conhecimento não sistematizado teoricamente. A concretização desse saber enquanto teoricamente sistematizado implicaria, por sua vez, sua “... conversão em uma teoria desenvolvida pela via da dedução e explicação das manifestações particulares do sistema a partir de sua fundamentação geral” (Davidov & Márkova, 1987, p. 179).

As sinalizações verbais de D. Judite consistem, pois, em palavras que parecem servir à fixação dos resultados. Essa fala que acompanha as ações de D. Judite apresentam, portanto, uma função indicativa ou nominativa, ou seja, suas palavras caracterizam-se por uma função referencial (Vygotski, 1991).

E qual o significado disso para o sujeito que aprende? Este, dependendo de como se posiciona frente ao que lhe é ensinado, pode ou não se apropriar de um conhecimento sistematizado teoricamente. A postura do sujeito frente ao que se constitui em foco do ensino decorre de saberes anteriormente apropriados e de como se utiliza dos signos enquanto mediadores na regulação da própria conduta. A diferença entre aprender um determinado conhecimento, sistematizando-o ou não teoricamente, é produzida pelos sujeitos ao longo de suas histórias de vida, e resultam das oportunidades de acesso a conhecimentos sistematizados teoricamente. Dessas oportunidades decorre uma forma não imediata de estabelecer relações com o que os cerca, mas mediadas por conceitos, por critérios de análise histórica e socialmente produzidos e particularmente apropriados.

Ressalta-se, portanto, que a diferença em aprender algo teoricamente sistematizado e algo não sistematizado teoricamente não diz respeito somente ao tipo de atividade ou às estratégias do ensinar utilizadas; caracterize-se esta atividade por um fazer ou não. Em princípio, não há atividades que sejam alvo exclusivamente de aprendizagens não sistematizadas teoricamente, como se pensa ao se referir a atividades artesanais, tal como a atividade aqui analisada. Qualquer atividade pode ser objeto de reflexão e generalização teórica, dependendo tanto da postura de quem ensina (se fornece mediações adequadas que possibilitem, ao sujeito que delas se apropria, a abstração em relação ao que é ensinado e generalizações variadas) quanto de quem aprende (em função da postura adotada frente ao objeto de conhecimento; ou melhor, de como se utiliza dos signos mediadores da atividade, uma vez apropriados).

Com relação à atividade foco deste estudo, é possível afirmar que o fato de se caracterizar como atividade artesanal não implica por si só aprendizagens não sistematizadas teoricamente: há que se analisar as estratégias utilizadas pela professora ao ensinar juntamente com as estratégias do aprender dos alunos para se explicitar a forma pela qual a atividade foi socializada e particularmente apropriada.

Com relação às estratégias utilizadas pela aprendiz no processo de aprender a fazer renda, predominaram, na situação apresentada, as indicações de dificuldades ou dúvidas e a apreciação estética do seu próprio trabalho. Entendidas no contexto das relações professora/aluna, essas indicações de dificuldades ou dúvidas sinalizam uma postura de Petruska que consiste, basicamente, em

responder às instruções de D. Judite de uma forma direta, ou seja, executando-as. E a que se deve essa postura? Talvez o fato de Petruska ter oito anos, não ter contato sistemático com a atividade e estar iniciando o processo de escolarização formal possam ajudar a entender isso. A questão da escolarização formal foi aqui destacada pelo fato desta veicular, pelo menos em tese, conhecimentos sistematizados teoricamente. Sua apropriação possibilita, pois, aos sujeitos, posicionarem-se frente à realidade de uma forma mediada, estabelecendo ativamente diferentes e complexas relações entre os fatos.

A função dos signos mediadores utilizados pela professora de renda ao ensinar, que poderia engendrar uma atividade de metacognição por parte de Petruska, restringe-se, neste caso, a servir como propulsor da conduta da aluna. Cabe destacar, no entanto, que Petruska se apropriou da significação da instrução, posto que a executa; mas essa significação, por sua vez, parece aqui restringir-se à função referencial.

Tal situação poderia se modificar com a mediação da professora. Como exemplo do que se está destacando, convém retornar ao episódio aqui apresentado: ao ensinar a perna cheia, D. Judite apresenta para a aluna, inicialmente, uma demonstração rápida de como se tece o ponto. Logo em seguida, passa-lhe os bilros e se afasta, deixando a aluna em sua tentativa de tecer independentemente. O fato de D. Judite demonstrar a seqüência do ponto uma vez e, em seguida, abreviá-la, re-apresentando uma ou outra instrução, pode ser entendido como decorrente do fato da aluna já ter se apropriado desta instrução? A continuação do episódio parece demonstrar o contrário: as constantes solicitações de ajuda da aluna, bem como as dificuldades enfrentadas, sinalizam a necessidade de novas e reiteradas explicações. Há a demanda, inclusive, de instruções verbais: quando D. Judite mostra o que Petruska tem que fazer, re-apresenta instruções verbais (assistematicamente) e Petruska diz que, por um lado, a professora faz muito rápido (não permitindo, pois, apreender o que tem que ser feito) e que, por outro, há algum segredo que garante a execução, o qual não é socializado pela professora. Tal situação parece corroborar o que já foi anunciado anteriormente: ou seja, que não se conhece a realidade tal qual ela se apresenta, mas sim via relações que se estabelecem entre diferentes fatos, objetos ou conceitos analisados. Estabelecer relações significa, por sua vez, operar com conceitos, o que caracteriza o conhecer como atividade semioticamente mediada. No entanto, dado o caráter público e privado do signo, o conhecer é concomitantemente coletivo e singular.

Quanto às solicitações de ajuda da aluna, como já foi assinalado anteriormente, elas não são atendidas pela professora. Ao que parece, faltou, na situação em questão, a repetição das instruções necessárias, bem como a explicitação de uma lógica que, nas ações, encontra-se implícita.

Essa repetição não se restringe à re-apresentação das mesmas palavras, o que caracterizaria uma repetição mecânica. O que se quer enfatizar é que se faz necessário levar em conta o que o aluno apropriou do que lhe foi falado/mostrado para, levando isso em consideração, re-apresentar a instrução, utilizando-se de signos mediadores variados. Tal pressuposto assenta-se no fato de que aprender consiste em apropriar-se da significação da atividade, sendo esta significação

produzida na relação dialógica. As relações dialógicas assumem, por sua vez, características diferenciadas, dependendo dos sujeitos que as constituem e dos signos utilizados. Assim sendo, quem ensina precisa levar em conta que os alunos aprendem de maneiras variadas, razão pela qual ensinar não pode se restringir à repetição mecânica de palavras, desconsiderando-se o sujeito que aprende.

Na situação analisada no turno 3 é possível também apontar outra estratégia de ensino que poderia, talvez, minimizar as dificuldades encontradas pela aluna: a professora poderia acompanhar seus primeiros passos na confecção do novo ponto e, paulatinamente, re-apresentar, na medida em que a aluna executa o trabalho, as instruções que lhe permitirão confeccionar a perna cheia segundo o modelo culturalmente esperado.

Esse procedimento poderia, talvez, evitar a situação singular que foi observada nesse mesmo episódio. A presença de um provável segredo, anunciado por Petruska, revela que ela desconfia de que há algo mais a saber. Isso diz respeito às relações entre os instrumentos/ações/objetivo a ser alcançado - no caso da renda de bilro, relações entre instrumentos utilizados/ações engendradas/produto final desejado, que nas situações analisadas deve se aproximar de um modelo culturalmente valorizado. Esse “algo mais” só é acessível via pensamento sistematizado teoricamente, o qual opera fundamentalmente por meio de conceitos. O conceito, por sua vez,

*“... não consiste na fotografia coletiva, nem depende de que se apaguem os traços individuais do objeto, mas no fato de o conhecermos em suas relações, em suas conexões (...) no conceito o objetivo não é uma imagem modificada, mas, como mostram as investigações psicológicas atuais, a predisposição a toda uma série de apreciações.” (Vygotski, 1996, p. 121).*

Apesar da predominância das dúvidas enquanto estratégias utilizadas pela aluna, foi possível constatar algumas aprendizagens efetivas por parte de Petruska ao final da Oficina de Renda: ela sabia o nome dos pontos; sabia reconhecê-los; confeccionava-os independentemente (a trancinha, a perna cheia, o meio ponto); sabia dizer se estavam de acordo com o modelo esperado (o que ficou claramente marcado quando da apreciação do seu trabalho ao confeccionar a perna cheia). Houve, portanto, a apropriação de um modelo cultural, o qual serve de balizador para a análise que a aluna faz do seu próprio trabalho.

Esses saberes, conquistados no decurso das aulas, caracterizam o que denominamos como o Fazer: Petruska conhece o nome dos pontos acima citados e sabe executá-los. Falta-lhe, no entanto, o domínio sobre a seqüência das ações sinalizada pelo desenho do pique, e/ou a articulação necessária entre os pontos. Não houve, portanto, no caso desta aluna, a apropriação da atividade em si.

Ressalta-se, novamente, que essas características só são compreendidas no todo do processo analisado. Afinal, há momentos em que Petruska analisa esteticamente o pique e nele identifica problemas, indicando, aparentemente, apropriação deste signo mediador da atividade. A apropriação, no entanto, e os

episódios mostram isso, é do modelo de renda veiculado pelo pique, incidindo a apreciação estética sobre as ações que a atividade como um todo compreende. A sinalização do que deve ser feito, característica fundamental que faz do pique um signo mediador da atividade, na medida em que a seqüência das ações pode ali ser lida, não foi apropriada por Petruska.

## Considerações Finais

A situação aqui apresentada permite afirmar que o ensinar e o aprender resultam da produção de um campo interpsicológico onde, via dialogia, as significações são coletivamente produzidas e transformadas e singularmente apropriadas, modificando-se nesse interjogo tanto a situação em questão quanto os sujeitos nela/com ela envolvidos. A apropriação da significação, nesse sentido, segue um movimento que Vygotski (1991) entende como “lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas”: originadas nas atividades colaborativas, estas funções paulatinamente constituem-se como formas psíquicas de atividade.

Quanto ao processo de socialização/apropriação do fazer renda de bilro analisado, há, em tese, um sujeito experiente (ao menos em relação ao que se constitui em foco do processo - o fazer renda) que, através de diferentes estratégias (mediações específicas) socializa esse conhecimento para suas alunas, assumindo tal atividade contornos singulares. As aprendizes, por sua vez, procuram apropriar-se desse conhecimento utilizando-se de estratégias que são concomitantemente próprias e alheias, posto que histórica e socialmente produzidas.

Desse modo, as atividades de ensinar e aprender a fazer renda caracterizam-se pela mediação semiótica que, na mesma medida em que as singulariza (uma vez que as circunscreve aos sujeitos diretamente envolvidos, com suas histórias de vida e significações socialmente engendradas e particularmente apropriadas), concomitantemente as generaliza, dado o caráter social e generalizável dos signos mediadores das mesmas.

A pesquisa realizada – da qual uma parte foi aqui apresentada - permite afirmar que para se apropriar da atividade de fazer renda não basta ter domínio sobre os instrumentos (os bilros a utilizar e como manuseá-los, saber ler o pique), sobre as ações a serem executadas (saber o que fazer) e sobre o produto final (saber o que resultará das ações). É necessário apropriar-se do princípio de relação que caracteriza a dinâmica instrumentos/ações/objetivo a ser alcançado. Conseqüentemente, o ensinar sistematizado teoricamente é de fundamental importância, situação em que o papel do professor ganha destaque: os signos mediadores utilizados no processo de ensinar podem ser complexificados, favorecendo, assim, a apropriação, por parte do aluno, de um conhecimento teoricamente sistematizado.

Para que isso aconteça, faz-se necessário que o que se constitui em alvo do ensinar e do aprender seja objeto de reflexão e sistematização por parte de quem ensina e de quem aprende. Do contrário, a ação pedagógica resumir-se-á à socialização de saberes não sistematizados, enfatizando-se o Fazer em detrimento do Compreender e Saber Fazer.

O resultado dessa ação docente não sistematizada, por sua vez, no que diz respeito ao aluno que aprende, pouco pode contribuir para a promoção de saltos qualitativos em seu desenvolvimento. A não ser que a sua postura frente ao que lhe é ensinado caracterize-se por tentativas de compreender a relação que permeia a tríade instrumentos/ações/objetivo a ser alcançado, o resultado do ensinar/aprender consistirá na apropriação da(s) ação(ões), e não na apropriação da atividade em si.

## Referências

- BECK, A. **Trabalho Limpo**: a renda de bilro e a reprodução familiar. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1983.
- CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. El Desarrollo del Pensamiento en la Edad Escolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987.
- ESTEBAN, M. T. Repensando o Fracasso Escolar. O Sucesso Escolar: um desejo pedagógico. **Cadernos Cedex**, Campinas, n. 28, p. 75-86, 1992.
- GÓES, M. C. Os Modos de Participação do Outro no Funcionamento do Sujeito. **Educação & Sociedade**, n. 42, ago. 1992.
- \_\_\_\_\_. A construção de conhecimentos – examinando o papel do outro nos processos de significação. **Temas em Psicologia**, n. 2, 1995.
- KOZULIN, A. **La Psicología de Vygotski**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- PETROVSKI, A. V. **Psicología General**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1979.
- PINO, A. Semiótica e Cognição na Perspectiva Histórico-Cultural. **Temas em Psicologia**, n. 2, 1995.
- RIVIÈRE, A. La Psicología de Vygotski. **Infancia y Aprendizaje**, Madrid: Visor Libros, 1985.
- RUBTSOV, V. A Atividade de Aprendizado e os Problemas Referentes à Formação do Pensamento Teórico dos Escolares. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. et al. **Após Vygotsky e Piaget**: perspectivas social e construtivista; escolas russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SHUARE, M. **La Psicología Soviética Tal Como Yo la Veo**. Moscou: Progreso, 1990.
- SMOLKA, A. L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. **Educação & Sociedade**, n. 42, ago. 1992.
- TUDGE, J. Vygotsky, The Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: implications for classroom practice. In: MOLL, L. C. (Ed.). **Vygotsky and Education**: instructional applications of Sociohistorical psychology. New York: Cambridge University Press, 1990.
- VYGOTSKI, L. S. **História del Desarrollo de Las Funciones Psíquicas Superiores**. La Habana: Ed. Científico-Técnica, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas II**: problemas de psicología general. Madrid: Visor Distribuciones, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WERTSCH, J. V. **Vygotski y La formación Social de la Mente**. España: Paidós, 1988.
- ZANELLA, A. V. **O Ensinar e o Aprender a Fazer Renda de Bilro**: estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural. 1997. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação - PUC, São Paulo.

ZANKOV, L. V. Combinação de Meios Verbais e Visuais no Ensino, In: LÚRIA, A.; LEONTIÉV, A.; VYGOTSKI, L. S.; outros. **Psicologia e Pedagogia II**: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos. Lisboa: Editorial Estampa, 1979.