



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LIDIA MARIA DE MENEZES PINHO

**A FALA PARA SI NO ADULTO EM ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO**

Salvador
2011

LIDIA MARIA DE MENEZES PINHO

**A FALA PARA SI NO ADULTO EM ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham.

Salvador
2011

P659

Pinho, Lidia Maria de Menezes.

A fala para si no adulto em atividades de construção do conhecimento / Lídia Maria de Menezes Pinho – Salvador, 2011.
139 f.:il.

Orientadora: Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2011.

1. Fala para si 2. Invenção 3. Atenção 4 Tecnologias.
I. Burnham, Teresinha Fróes. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37.015:159.942

Lidia Maria de Menezes Pinho

A FALA PARA SI NO ADULTO EM ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Tese submetida à aprovação da banca examinadora como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovação em: ____/____/____.

Examinadores:

Teresinha Fróes Burnham - Orientadora

Doutora em Filosofia.

Professora FACED/ UFBA

Georgina Gonçalves dos Santos

Doutora em Sciences de L'education.

Professora-Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB

Roberto Sidnei Macedo

Doutor em Educação

Professor FACED / UFBA

Félix Marcial Diaz-Rodriguez

Doutor em Ciências Pedagógicas.

Professor FACED / UFBA

Marcos Emanuel Pereira

Doutor em Psicologia

Professor Instituto de Psicologia / UFBA

Salvador
2011

*Ao meu irmão, cunhada e às amigas Eveline,
Luciana e Vanessa.*

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro.

À Prof. Dra. Teresinha Fróes Burnham, pelos sábios ensinamentos e incentivo.

Ao Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo, pelas valiosas e gentis contribuições.

Aos membros da REDPECT, especialmente: Albérico Neto, Antônio Luiz Cardoso, Eliane Souza, Elisângela Silva, Eugles Dias Junior, Fúlvia, Isabel de Moraes, Jaqueline, José Carlos Oliveira, José Luis, Júlio, Leonardo, Marcelo, Márcio Almeida, Maria Novoa, Marise Sanches, Maurício Rios, Roberta, Shirlene Santana, Taisa Silva, Tennessy Moreira e Viviane Silva.

RESUMO

A presente tese teve como principal objetivo analisar a fala para si no adulto durante atividade de produção do conhecimento. Para isso, foi realizado um estudo de caso em um grupo de pesquisa, onde foram feitas observações, análise das produções em andamento e entrevistas com parte dos envolvidos. Os principais autores utilizados para auxiliar na fundamentação e análise dos resultados foram Maturana, Varela, Kastrup e Vygotsky. Os resultados demonstraram que existiu forte relação e freqüente presença de afetos na fala para si; a fala para si apareceu como um gatilho para ação nem sempre bem sucedido; a fala para si nunca apareceu desvinculada de algum suporte (gravador, espelho, computador, livro, caderno); costumou estar presente quando o sujeito estava centrado em uma única atividade e tendeu a desaparecer quando essa atividade ia formando redes de ações, suportes, documentos e programas; existiu relação entre fala para si, atenção, flexibilidade na ação e invenção; não houve necessidade de recursos extras para manter a atenção quando o indivíduo inventava e/ou tinha redes firmadas entre atividades, ações, suportes, programas e documentos.

Palavras-chave: Fala para si. Invenção. Atenção. Tecnologias.

ABSTRACT

This thesis aimed to analyze the speech for themselves in the adult during the activity of knowledge production. For this, we conducted a case study in a research group, where were made observations, analysis of productions in progress and interviews with some of those involved. The main authors were Maturana, Varela, Kastrup and Vygotsky. The results showed that there was a strong and frequent presence of affective in speaks for itself; the speak for himself appeared as a trigger for action but not always successful; the talks appeared to have never divorced themselves from some medium (tape recorder, mirror, computer, book, journal); the talk to himself was usually present when the subject was focused on one activity and tended to disappear when this activity will form networks of actions, media, documents and programs; the was relationship between speaks for itself, attention, flexibility and invention; there was no need for extra resources to maintain attention when the activity has formed a network of activities, actions, props, programs and documents.

Keywords: Speaks for itself. Invention. Attention. Technologies.

QUADROS

Quadro1 - Comparação entre a evolução da linguagem em Maturana e Varela e Vygotsky e colaboradores	61
Quadro 2 - Comparação entre a visão acerca da atenção em Vygotsky e Maturana, Varela e Kastrup	70

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	METODOLOGIA	18
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	41
3.1	PENSAMENTO E LINGUAGEM EM VYGOSTKY	41
3.2	MATURANA E VARELA: O DEVIR COGNITIVO	52
3.2.1	O linguajar em Maturana e Varela	56
3.3	A ATENÇÃO	63
4	RESULTADOS	73
4.1	AS EXPRESSÕES ISOLADAS DA FALA PARA SI NA REDPECT	73
4.2	DO PONTUAL AO PROCESSUAL: PRIMEIRAS MUDANÇAS NA OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA FALA PRA SI NA REDPECT	91
4.3	A FALA PARA SI COMO PARTE DE UMA REDE EVOLUTIVA DE ACOPLAMENTOS	99
4.3.1	Fala para si e silêncio: interiorização?	100
4.3.2	Flexibilidade, criação e a fala para si	114
4.3.3	A atenção e a fala para si	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	131
	APEPÊNDICE A	136
	APEPÊNDICE B	139

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da relação entre tecnologias e modo de pensar ou de aprender não é novidade na literatura científica (BABIN; KOULOUMDJAN, 1989; BONILLA, 2005; DRANSCH, 2000; FREUD, 1990; GREENFIELD, 1988; KASTRUP, 2004; KERCKHOVE, 1997; LÉVY, 1993; PAPERT, 1994; RAMAL, 2002; TURKLE, 2005; VYGOTSKY, 1989, 1994, entre outros). Essa relação é sempre estabelecida estudando-se uma tecnologia por vez. Por exemplo, a relação entre expressão oral e frequência de leitura; a interação entre televisão e modo de pensar; a relação entre computador e modo de pensar, etc. (BABIN; KOULOUMDJAN, 1989; GREENFIELD, 1988; KERCKHOVE, 1997). Outras vezes se analisa a tecnologia em seu conceito generalizado (FREUD, 1990; KASTRUP, 2004; LÉVY, 1993). Recentemente, alguns estudiosos começaram a se preocupar em estudar a comparação entre as tecnologias em interação¹. Outros passaram a tratar esta interação como linguagens em uma única tecnologia².

As tecnologias da inteligência³ mais comumente utilizadas no trabalho e na escola são: a oralidade, a escrita, o computador e a TV. Autores percebem diferenças entre a escrita e a oralidade, em função da ausência de sonoridade e expressão corporal do primeiro, do tipo de relação entre autor e observador e da separação dos registros (BABIN; KOULOUMDJAN, 1989; GREENFIELD, 1988; KERCKHOVE, 1997; LÉVY, 1993; VIGOTSKY, 2000). Vigotsky (2000) e Vygotsky (1989, 1994)⁴, além da oralidade com fins de comunicação que os demais autores concebem (BABIN; KOULOUMDJAN, 1989; GREENFIELD, 1988; KERCKHOVE, 1997; LÉVY, 1993), entende a linguagem como recurso para orientação de si mesmo e para solução de problemas. É o caso principalmente da linguagem egocêntrica. Vigotsky (2000) e Vygotsky (1989, 1994) se refere ainda a linguagem interior, que se encontraria em um estágio evolutivo ontogenético posterior à linguagem egocêntrica,

¹ Sendo que o termo interação é tratado como sinônimo de comparação (DRANSCH, 2000).

² Segundo Kenski (2003, p. 19), Tecnologia é o conjunto das "ferramentas e as técnicas que correspondem ao uso que lhes destinamos, em cada época".

³ Termo utilizado por Pierre Lévy (1993) para significar as tecnologias que mobilizam ou exigem esforço cognitivo consciente, de tipo exclusivamente humano, na interação do indivíduo com elas.

⁴ Há diferentes grafias do nome de Vygotsky nos livros editados no Brasil. Mantereí a referência conforme está escrita na fonte consultada. A escrita "Vygotsky" será preferencialmente utilizada quando cito o autor em termos gerais, sem me reportar a uma referência bibliográfica específica.

tendo a mesma função desta, mas com maiores abreviações, se distanciando ainda mais da linguagem comunicativa⁵. Somente após a linguagem interior seria possível o surgimento da escrita.

Portanto, no campo da oralidade existem subdivisões com características e funções diferentes. As características referem-se ao nível de objetivação, detalhamento e vocalização, enquanto as funções dizem respeito à fala como meio de intercâmbio social ou como organizadora do pensamento e das ações daquele que fala. A linguagem egocêntrica só se assemelharia à linguagem comunicativa por sua característica vocalizada, já que sua principal função não seria a comunicação com outrem, mas sim consigo próprio. A linguagem egocêntrica auxiliaria diante de uma situação de dificuldade cognitiva a ser superada, ocorreria na infância e posteriormente tenderia a desaparecer já que a fala como instrumento orientador e organizador do pensamento passaria a ser interiorizada.

Vigotsky (2000) e Vygotsky (1989,1994) não se preocupa em tratar a linguagem egocêntrica no adulto, pois para ele tende a se transformar em linguagem interior ou raras vocalizações sem diferencial. Esta é uma das razões de ser escolhido o termo fala para si ao invés de linguagem egocêntrica na presente tese. Outro motivo é o fato de que proponho uma descrição diferente da elaborada por Vigotsky (2000) e Vygotsky (1989, 1994), como será percebido ao longo da tese. O termo vocalização e fala para si são usados como sinônimos ao longo do texto.

⁵ A "linguagem egocêntrica" está presente na tradução do russo do livro "A construção do pensamento e da linguagem", editado em 2000 no Brasil. O termo discurso interior foi trocado por linguagem interior no livro de 2000. Como a publicação do livro de 2000 é fruto de uma tradução direta do russo e mais recente que os demais livros publicados em português, optarei pelo termo linguagem egocêntrica e linguagem interior. O tradutor justifica a mudança do seguinte modo: "a palavra *riétch* em russo significa fala, discurso, linguagem, conversa, capacidade de falar. O termo piagetiano 'linguagem egocêntrica' está traduzido para o russo como *egotsentrítcheskaya riétch*, e é assim que Vigotski a emprega. [...] a diferenciação das linguagens egocêntrica e social acaba gerando uma nova modalidade de linguagem que Vigotski chama de *vnútriénnaya riétch*, isto é, discurso interior, mas que eu mantive como linguagem interior por uma questão de coerência terminológica, uma vez que a linguagem egocêntrica (*egotsentrítcheskaya riétch*) de Piaget também é *riétch* e foi de sua evolução que Vigotski chegou à formulação de linguagem ou discurso interior (p. IX)." Para diferenciar a fala que aqui trato, no adulto, da linguagem egocêntrica tratadas por Piaget e Vygotsky, na criança, optei por utilizar o termo fala para si para tratar das minhas descobertas e interpretações do adulto da REDPECT, criando um diferencial e evitando, assim, possíveis confusões. Quanto a linguagem comunicativa, ver conceituação e diferença em relação a linguagem social na fundamentação teórica sobre Vygotsky.

Quando me refiro à fala para si, trato da linguagem verbal vocalizada, audível ao observador, mesmo ciente que não precisa ser vocalizada para ser fala para si. A linguagem verbal não necessita da emissão de sons, como a língua dos surdos, por exemplo. Segundo Vigotsky (2000), a fala nunca se encontra exclusivamente em forma sonora. “Os 'surdos-mudos criaram e usam uma linguagem visual, e do mesmo modo ensinam as crianças surdas-mudas a entender a nossa linguagem 'lendo pelos lábios' (ou seja, pelos movimentos). Já no sistema de comunicação dos povos primitivos, como mostra Levy-Bruhl, a linguagem dos gestos existe paralelamente à linguagem dos sons e desempenha um papel substancial'. (VIGOTSKY, 2000, p. 121)”. Como observei pessoas que falam e ouvem, é da fala vocalizada que me refiro quando observo e analiso a fala para si.

As questões principais que surgem a partir das observações na REDPECT⁶, mesmo com a ressalva de terem sido adultos os sujeitos da pesquisa, é se vocalizar para si seria sempre linguagem egocêntrica; se teria a mesma função, características e influência sobre algumas funções psicológicas⁷ que as pensadas por Vigotsky (2000) e Vygotsky (1989, 1994) e um mesmo papel em todas as situações. O fato de adultos permanecerem vocalizando para si demanda uma análise do processo na fase adulta, processo apenas citado por Vigotsky (2000) e Vygotsky (1989, 1994) como eventualidade.

O estudo do desenvolvimento de adultos ainda é relegado para segundo plano em comparação com crianças. Assim como a linguagem egocêntrica é importante para as crianças, a fala para si parece ter importância para os adultos.

Ainda existe um tabu acerca da fala para si, o que talvez seja um dos motivos de alguns adultos controlarem sua fala em espaços que não se sintam à vontade, conforme citado em algumas entrevistas, além do mito popular de que quem fala sozinho é louco. No entanto, a compreensão deste tipo de fala poderá suscitar a sua desmistificação.

⁶ Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho. Passarei a utilizar a abreviação REDPECT, nome comumente utilizado pelos frequentadores e conhecedores do grupo.

⁷ Atenção ativa, memória ativa, intencionalidade, pensamento.

Ainda é comum também relegar para segundo plano ou mesmo reprimir a fala para si no meio da educação, seja ela formal ou informal. Há uma ênfase maior na aprendizagem através do ensino. Não é à toa que na psicologia da educação, Vygotsky esteja entre os autores mais lidos e discutidos. Mas é claro que nem sempre educação envolve um ensinante concreto, presente fisicamente e em tempo real. Ao estabelecer relação entre aprendizagem e ensino, tira-se boa parte da autonomia do sujeito, passa-se a valorizar a instrução e a solução de problemas em detrimento da invenção.

A ideia de solução é condizente, por exemplo, com a de instrução, modelo ainda presente na educação, o que dificulta a aceitação da “auto”- formação na área. Como afirma Kastrup (1999), a prática deve estar voltada para o aprendizado da invenção e da constante reinvenção. Deve-se reinventar outros saberes através da liberdade para inventar, a quebra do mito do silêncio e a valorização da auto comunicação. O valor da socialização do aprendizado através dos colegas e do professor já está estabelecido. Mas outros valores parecem ser tão ou mais importantes para a aprendizagem: a auto comunicação e o barulho. Ao mesmo tempo é cada vez mais freqüente o uso de elementos favorecedores da auto-formação nas escolas. Como bem lembrou o Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo em minha defesa pública da presente tese, o diário de campo, as redes sociais de conhecimento, as redes colaborativas, os cursos a distancia são elementos que demonstram a importância da auto-formação na educação e seu estudo cada vez maior. A fala para si pode ser mais um desses elementos ou mesmo favorecer uma melhor compreensão e uso das ferramentas de auto formação já presentes.

Não se pretende negar a importância dos estudos acima descritos, mas sim explorar a insuficiência, limites ou até mesmo possíveis distorções que possam ocorrer em decorrência da análise de uma tecnologia a partir de outra ou de apenas um dos seus aspectos ou de suas fases primeiras. Vale lembrar os limites do meu próprio estudo, uma vez que se trata de uma pesquisa exploratória com um pequeno numero de sujeitos⁸.

⁸ Quinze pessoas assinaram o termo de consentimento.

Mais do que, pensar nas peculiaridades de cada tecnologia, mesmo que seguida de sua articulação metamorfoseante Bonilla (2005), deve-se priorizar o acoplamento em detrimento de suas partes, ainda mais se nos inspirarmos na Biologia de Maturana e Varela (2002), segundo a qual um mesmo organismo pode acomodar várias condutas diferentes a depender do meio e em que momento interage com ele. Ao fazer uma leitura dos estudos atuais das tecnologias com base nas descobertas da Biologia, percebe-se a proximidade com o modelo adaptacionista criticado por Varela, Thompson e Rosch (2003): a visão das unidades independentes em que suas partes se articulam ou se auto-organizam, ou ainda a visão do indivíduo como única ou principal unidade.

Nas primeiras observações da REDPECT observou-se a fala para si manifestando-se sob diversas formas (aparência externa da vocalização da palavra) e funções (a fala como um meio para realização de uma atividade⁹ ou ação¹⁰). Vistas isoladamente, se assemelham com a noção construída por Vigotski (2000) e Vygotsky (1989, 1994) a respeito da linguagem egocêntrica ou mesmo a respeito de qualquer linguagem verbal. Ainda assim, há um enriquecimento empírico que permite uma compreensão mais detalhada da fala para si no adulto.

A maior contribuição deste estudo, entretanto, ocorre quando passo a observar e interpretar a fala como parte de uma rede de acoplamentos, com suportes, programas, ações e atividades¹¹ efetuados pelo sujeito que fala. Assim, noção de fala para si e de linguagem egocêntrica podem ganhar um novo sentido.

Na tentativa de compreender a fala para si no adulto durante atividade de pesquisa em interação com diferentes suportes, foi realizado um estudo de caso em

⁹ Segundo Leontiev (1998, p. 68), "Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...]. Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo".

¹⁰ Segundo Leontiev (1998, p. 69), "Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte. Porque o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. [...]. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade".

¹¹ Segundo Leontiev ([1978]), atividade "é um conjunto de ações que tem um objetivo maior".

um espaço de pesquisa situado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia denominado Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho. A pesquisa de campo foi iniciada em Abril de 2006. Após 50 observações e seis entrevistas, foi possível iniciar uma interpretação da fala si no adulto a partir do diálogo com as ideias de Vygotsky; Maturana; Varela, Thompson; Rosch; Kastrup.

Algumas considerações justificam a pertinência da escolha de Vygotsky (1989, 1994, 1996, 1998) e da análise crítica das suas ideias sobre mediação e linguagem egocêntrica: 1) sua preocupação e sucesso na elaboração de conceitos e métodos de análise no estudo da relação entre as coisas ("sistemas psicológicos"; "conexões interfuncionais"; "mediação"; "análise em unidades"); 2) o grande número de seguidores de suas ideias ainda hoje; 3) Sua dedicação ao estudo da linguagem.

A pertinência da escolha de Maturana e Varela decorre da apresentação de visões novas acerca da cognição em comparação com a psicologia cognitiva tradicional. A ideia de que mesmo os processos cognitivos mais complexos ocorrem no fazer sem planejamentos prévios condiz com parte dos resultados que apresento e se opõe à teoria de Vygotsky, principalmente em sua última fase. Virgínia Kastrup é influenciada por Maturana e Varela, mas apresenta sua contribuição a mais ao aprofundar e inovar os conceitos de atenção e invenção, conceitos estes base da construção dos resultados.

A presente tese teve como resultado a apresentação de uma forma alternativa de leitura e interpretação da linguagem egocêntrica no adulto e quiçá nas crianças e adolescentes. Uma leitura imersa no fazer de cada atividade única, inigualável. O que pretendo é quebrar com a universalidade e generalização da linguagem egocêntrica. Logo, a apresentação de leis para ela em diferentes situações seria contraditória à minha proposta. As interpretações que apresento podem assim parecer frágeis e pouco fundamentadas aos olhos daquele que busca regras e repetições. A metodologia utilizada, no entanto, oferece um suporte consistente que justifica o meu modo de trabalhar.

Diante da especificidade do tema e da quase inexistente exploração do mesmo, a etnopesquisa parece ser a abordagem mais adequada. A etnopesquisa se dedica a uma metodologia em que o observador participa do ambiente escolhido para observação, mergulhado no cotidiano das pessoas e ciente da impossibilidade da neutralidade. As hipóteses são substituídas por questões norteadoras, suscetíveis de mudança em um ambiente mutável, surpreendente e livre do controle do observador, principalmente quando a espontaneidade está em questão. As palavras “variáveis” e “grupo controle” não são usuais no vocabulário do etnopesquisador, uma vez que as relações causais e o isolamento de fatores não condizem com uma pesquisa cujas questões e acontecimentos cotidianos são suscetíveis de mudança e imprevisibilidade a todo instante (GARFINKEL apud HAGUETTE, 1995; MACEDO, 2000).

A etnopesquisa é qualitativa e faz uso de diversos instrumentos metodológicos. Na etnopesquisa multirreferencial, nenhum instrumento é exclusivo de um tipo de pesquisa, pois há abertura para visões diferentes, desde que confrontadas (MACEDO, 2000). No entanto, as entrevistas e observações costumam a ser livres, já que o pesquisador participante se propõe a estar aberto a possíveis questões inesperadas. É em função da abertura ao inesperado que a etnopesquisa dá abertura para a modificação de objetivos e questões ao longo da pesquisa. É sobre os objetivos e questões definitivas que me reportarei abaixo.

A presente tese teve o **objetivo geral** de analisar a relação entre atividade e fala para si a partir das observações na REDPECT; mais especificamente, compreender a posição, forma, função e mudança da fala para si de um indivíduo observado durante a evolução de atividade de pesquisa¹². O objetivo surgiu a partir da inquietação diante da fala constante de alguns participantes da REDPECT enquanto trabalhavam. Muitas dessas falas não tinham intenção de socialização.

¹² Durante a tese, fiz uso de sublinhados e negritos quando em pontos que considerei fundamentais chamar atenção do leitor. Também optei por utilizar diferentes fontes de letras na organização do texto para distinguir entre registros das observações, registros das entrevistas e registros da literatura consultada.

Comecei a me **perguntar** o porquê de um adulto continuar a falar para si alto, com frequência, diante de outras pessoas, durante uma atividade de trabalho acadêmico, se Piaget e Vygotsky afirmavam com veemência a tendência dos adultos abandonarem ou ao menos diminuírem tais falas?; Outras perguntas foram surgindo no decorrer das observações na REDPECT: Como surge a fala para si nos adultos pesquisados?; Em que circunstâncias os pesquisadores e bolsistas vocalizam para si?; Como a fala para si evolui no decorrer da atividade dos indivíduos observados e entrevistados?; Existem funções da fala para si? Quais?; Como a fala para si interage com outros processos das atividades desenvolvidas?; Qual a relação entre a fala para si e outros processos cognitivos?

No decorrer das observações, escutas e análise dos trabalhos que foram sendo realizados, cheguei a presente tese, cuja organização se apresenta do seguinte modo: fundamentação teórica baseada nas ideias sobre linguagem das principais fontes que deram suporte para todo o processo de campo e análise: Vygotsky, Maturana, Varela e Kastrup. Os conceitos que dialogaram com a linguagem foram o devir cognitivo e a atenção. Após a metodologia será apresentada a fundamentação teórica de pesquisa e por fim os resultados que se dividiram em "As expressões isoladas da fala para si na REDPECT"; "Do pontual ao processual: primeiras mudanças na observação e análise da fala para si na REDPECT" e "A fala para si como parte de uma rede evolutiva de acoplamentos". A parte dos resultados foi organizada de acordo com a evolução do meu modo de compreender a fala para si ao longo das observações e entrevistas. De observações isoladas da fala, fui caminhando cada vez mais para a observação e interpretação da fala para si no adulto na evolução da atividade, das ações, dos suportes e recursos. O último tópico dos resultados, "A fala para si como parte de uma rede evolutiva de acoplamentos" foi subdividido em "Fala para si e silêncio: interiorização?"; "Flexibilidade, criação a fala para si" e "A atenção e a fala para si". Por fim, faço uma análise geral da tese, apresento falhas, outras possíveis interpretações e possibilidades para novas pesquisas.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como tema a fala para si durante atividades com uso de diversas ferramentas e recursos em um ambiente de trabalho. **As questões** que nortearam a pesquisa foram: **(1)** Como surge a fala para si nos adultos pesquisados na REDPECT? **(2)** Em que circunstâncias os pesquisadores e bolsistas da REDPECT vocalizam para si? **(3)** Como a fala para si evolui no decorrer da atividade dos indivíduos observados e entrevistados no espaço na REDPECT? **(4)** Existem funções da fala para si? Quais? **(5)** Como a fala para si interage com outros processos das atividades desenvolvidas na REDPECT?

Procurei atingir os três seguintes **objetivos** da tese: **(1)** Compreender a posição, função e mudança da fala para si ao longo uma atividade de pesquisa realizada por indivíduos na REDPECT; **(2)** Analisar a relação entre atividade e fala para si na REDPECT; **(3)** Relacionar a fala para si com outros processos cognitivos.

Houve uma série de mudanças desde a entrada no doutorado em 2005 para que os objetivos e as questões se apresentassem do modo acima. Houve alterações no local, restrição do tema, retirada e acréscimos de autores de base e mudanças na observação, registro e análise dos acontecimentos. A pesquisa, de comparativa entre um espaço de trabalho e uma escola, passou a ser o estudo de pessoas de um único espaço. Outras mudanças foram referentes a conceitos presentes e à metodologia. Alguns termos existentes no projeto jamais seriam utilizados hoje como, por exemplo, "articulação", já que não condizem com os novos autores escolhidos para fundamentar a interação entre tecnologias: Varela, Maturana e Lévy. Foi dada preferência ao conceito de acoplamento¹³. A desistência do estudo comparativo foi decorrente da dificuldade em encontrar escolas em que o computador estivesse presente no mesmo espaço que outras tecnologias educativas. A comparação com minha pesquisa de mestrado seria inadequada pela mesma razão e pela pobreza nos dados em função da mudança de objeto de interesse: do estudo do computador na sala de aula com adolescentes para o estudo

¹³ Ver fundamentação teórica.

de tecnologias em interação no momento da atividade autônoma do estudante/pesquisador.

As mudanças e acréscimos de autores decorreram da descoberta de estudiosos que se aproximavam mais do objeto face às novas leituras e primeiras análises das observações, dos documentos e das novas questões surgidas. Foram incluídos teóricos condizentes com a base epistemológica da cognição como parte da ação e vice-versa e excluídos teóricos idealistas, que separam e antecedem consciência de ação, por exemplo, Claparède.

Algumas hipóteses para antigas questões e novas perguntas foram redirecionando meu olhar, minhas leituras e a escolha dos capítulos da tese. A percepção cada vez mais atenta à fala para si dos observados foi outro favorecedor desta mudança, uma vez que começou a focar minha atenção e incitar minha curiosidade.

Outras mudanças foram ocorrendo, embora o objeto de estudo permanecesse o mesmo à medida que eu ia analisando as observações. Assim, de uma maior preocupação com os tipos de acoplamento passei a atentar para a sua evolução. Fui notando que não existia uma regularidade nos papéis que cada tecnologia ocupava na relação com outras. O que primeiramente foi sentido como frustração, aos poucos foi sendo percebido como um ganho, um sinal de evolução na forma como eu interpretava. Fui percebendo que o papel de cada tecnologia dependia da posição que cada uma ocupava ao longo de uma atividade, o que reforçava ainda mais a necessidade de perceber mais a evolução da atividade e menos o tipo de acoplamento.

Embora fosse um avanço inicial, o papel variável de cada tecnologia começou a incomodar face à perda de suas particularidades. Tais tecnologias foram cada vez mais perdendo sua força à medida que o que passei a chamar de rede de acoplamento começou a se acentuar. Foi deste modo que o termo tecnologia passou a ser substituído por suportes, recursos e ações. O incômodo inicial deixou de existir com a suposta perda das peculiaridades tecnológicas, uma vez que dependiam da posição que ocupavam ao longo de uma ou mais atividades. Assim, uma rede de

suportes, recursos e ações podem substituir o papel de uma única tecnologia, por exemplo a fala. Foi assim que as tentativas em fazer universalizar funções e conceitos perderam valor na tese.

O espaço de pesquisa a ser observado também mudou ao longo das observações. Comecei minhas observações em um grupo de pesquisa no Instituto de Biologia. Dez observações foram iniciadas entre 10 de Outubro a 05 de Dezembro de 2005, mas em função da rotina do grupo estar predominantemente desligada do uso tecnologias da inteligência, tendo um constante e quase exclusivo contato com ferramentas como pipetas e tubos de ensaio para contagem de organismos, poucas informações me eram relevantes para meu objeto de estudo naquela fase da pesquisa do grupo de Biologia. Estava sendo um trabalho mecânico e rotineiro que não permitia a expressão de produções naquele momento da pesquisa do grupo.

Foi então que minha orientadora, Prof. Dra. Teresinha Fróes Burnham, sugeriu o grupo de pesquisa em que participávamos. Para dar início a uma pesquisa é necessário a decisão do ambiente a ser pesquisado. Precisava ser um local que permitisse o estudo de processos cognitivos e a observação de atividades de construção de conhecimento com o uso de diferentes suportes e recursos. O tema é novo na comunidade acadêmica, principalmente quando se alia à fala para si no adulto. Para que uma pesquisa quantitativa fosse realizada seria preciso que fossem conhecidos os principais fatores que influenciam o tema para que fossem incluídos de forma sucinta em seus instrumentos. A pesquisa qualitativa apresenta vantagens para meu objeto de estudo, já que o tema escolhido para investigação é recente e ainda escasso, principalmente no Brasil. Portanto, requer um estudo exploratório descritivo e aprofundado.

Foi realizada uma investigação de multimétodos (YIN, 2005): estudo de caso, pesquisa qualitativa, exploratória, etnopesquisa, observação participante. Como afirma Ludke e André (1986, p. 51), “Justamente por não possuir hipóteses claras, por não poder ainda prever o jogo das variáveis é que o estudo de caso pareceu tão adequado às expectativas [...]”. Para Yin (2005), estudos de caso como ferramenta de pesquisa são diferentes de estudos de caso como ferramenta de ensino, das

etnografias, das observações participantes e dos métodos qualitativos, ainda que uma pesquisa de multimétodos possa envolvê-los.

Segundo Yin (2005), é comum que a justificativa da escolha de estudo de caso na pesquisa seja a boa definição, demarcação, circunscrição do objeto no espaço ou na temática, por exemplo, escola, bairro, organização. Logo, excluem-se as unidades de amostragem e as generalidades. Por exemplo, Ludke e André (1986), afirmam que o estudo de caso se destaca por se constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse em determinada unidade reside naquilo que ela tem de único e particular. Minha tese é adequada a tal visão de estudo de caso, uma vez que foi escolhido o tema fala para si durante construção do conhecimento em um grupo de pesquisa denominado REDPECT, com sede na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Contudo, Yin (2005, p. 25) supera a visão comum e define estudo de caso como um método de pesquisa que deve ir além da mera escolha do objeto e local. Envolve desde o planejamento até a redação final da análise dos resultados; o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto de vida real; as questões de investigação devem ser do tipo “como” e “quais”; a escolha do caso único não deve ser arbitrária, mas sim satisfazer todas as condições para testar uma teoria ou ser um caso raro ou extremo ou típico ou revelador ou longitudinal ou piloto; as informações sobre a pesquisa “necessitam ser traçadas ao longo do tempo, em vez de serem encaradas como meras repetições ou incidências.” Logo, estudos de caso implicam em flexibilidade e modificações ao longo da investigação.

Logo, a presente tese também se enquadra como estudo de caso na visão de Yin (2005), uma vez que investiga pessoas em um contexto de vida real (um grupo de pesquisa), realizando uma atividade contemporânea (trabalho autônomo e com uso integrado de tecnologias e ferramentas diversas e atuais: uso do computador e de seus diversos programas, linguagem oral e escrita, gravador, telefone). A REDPECT foi escolhida como caso típico por ter explícita liberdade, autonomia e cooperação envolvidos na execução e planejamento de suas atividades de

construção de conhecimentos de pessoal qualificado em pesquisa, cujo espaço tem a dispor dos indivíduos, ferramentas e suportes diversos.

O fato das etnopesquisas se interessarem pelos ambientes em que os indivíduos estão cotidianamente imersos tendem a favorecer a observação de expressões e caminhos inesperados, com conseqüentes mudanças no trajeto a ser percorrido pelo pesquisador. A reformulação de objetivos e questões durante a pesquisa é comum tanto entre os investigadores de estudo de caso Yin (2005) quanto entre os etnopesquisadores (MACEDO, 2000).

Um de dois objetivos da pesquisa deixa evidente a ênfase no processo, uma vez que prima “compreender a posição, função e mudança da fala para si ao longo atividades de pesquisa realizada por indivíduos¹⁴”. As questões também evidenciam o interesse na construção ao longo do tempo, como poderão ser acompanhadas ainda no presente capítulo. A flexibilidade permitiu também mudança de campo, do Instituto de biologia da UFBA para a REDPECT.

A Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho (REDPECT) é formada por grupos de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação dos cursos de *Ciência da Informação* (ICI) e *Educação* (FACED) da Universidade Federal da Bahia. Participam da *Rede* pesquisadores de diferentes unidades de ensino da UFBA, UNEB (Universidade do Estado da Bahia), UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), UCSal (Universidade Católica do Salvador) e de Instituições de Ensino Superior - IES de outros Estados (CEFET-AL, UFPE, UMESP, PUCRS), além de pesquisadores em formação. Integra a REDFORD (Rede de Formação e Desenvolvimento) formada por IES da América Latina e Caribe (Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Guadalupe, México e Santa Lúcia) e da Europa (Espanha, França e Inglaterra), bem como o GRIME (Grupo Interinstitucional de Estudos em Multirreferencialidade e Educação) formado pela PUCRS, UFBA, UFAL, UMESP.(REDPECT 2011)¹⁵

Sua sede é no terceiro andar da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, local onde foram feitas as observações. A REDPECT é composta por pesquisadores doutores, pesquisadores mestres, estudantes de cursos diversos, bolsistas de apoio técnico, de iniciação científica, de mestrado, doutorado, pós-

¹⁴ Grifo presente apenas aqui

¹⁵ As informações foram retiradas do site da REDPECT: Disponíveis em: < <http://www.redpect.ufba.br/>>.

doutorado, professores universitários e pesquisadores visitantes. Durante minha pesquisa a coordenadora era a Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham.

Foram realizadas observações, entrevistas e esporádicas análises de arquivos que estavam sendo utilizados durante o trabalho no computador. Observei os integrantes que frequentaram o espaço físico da REDPECT por mais de um ano, tendo registrado 50 observações de 03 de Abril de 2006 a 17 de Abril de 2007. Foram observadas diretamente quinze pessoas e indiretamente oito, pela interação destas com os observados. Segundo Yin (2005, p. 46), [...] “as pessoas que devem ser incluídas no grupo (o tópico imediato de estudo) devem ser diferenciadas daquelas que não se encontram dentro dele (o contexto para o estudo de caso)”.

Cada observação durava em média uma hora e meia. Sua variação dependia da minha chegada ou saída e da conclusão da atividade pelo sujeito. Era dada preferência às pessoas que faziam uso de um ou mais suportes no desempenho de sua(s) atividades(s) ou ação, em função do objeto de estudo ser a fala para si na(s) atividade(s)/suportes/recursos/ações. Dentre aqueles observados diretamente, onze deles eram bolsistas de iniciação, apoio técnico ou graduandos sem bolsa, dois eram mestrandos, um era doutorando e um era professor pesquisador. Foi necessária a assinatura do termo de consentimento autorizado para divulgação do material exposto na presente tese acerca dos sujeitos.¹⁶ O fato de haver predomínio dos bolsistas de apoio técnico, graduando ou iniciação decorria da sua maior frequência no espaço físico da REDPECT.

Yin (2005, p. 115) cita como instrumentos comuns dos estudos de caso observação direta, observação participante, entrevista aberta, artefatos físicos, registros em arquivos, geralmente assumindo a forma de arquivos e registro em computador e documentos. Durante e para a coleta de dados há três princípios importantes a serem respeitados: **1)** Utilizar várias fontes de evidência; **2)** Criar um banco de dados e **3)** Manter o encadeamento de evidências. As várias fontes devem se comunicar a fim de obter informações de convergência, divergência, acréscimos

¹⁶ Cf. apêndice.

e complementaridade. A comunicação entre as fontes, chamada de triangulação, pode ser de pesquisadores, de teoria, metodológica e de dados.

Segundo Yin (2005, p. 112), “para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”. A observação é útil, segundo Ludke e André (1986), por haver situações em que não é possível outra forma de comunicação como modo de compreender o fenômeno. Podemos acrescentar a questão de que nem sempre o sujeito está disponível e aberto para expressar o que é demandado pelo pesquisador e isso pode ser feito durante suas atividades, sem grandes perturbações. Assim como Barbier (2007) sugere, eu mantinha sempre comigo um caderno para anotações de tudo que eu considerava importante por ser inesperado, surpreendente, antagônico ao que eu tinha pensado até então ou reforçador de outras observações. Era registrado tudo o que era dito pelos sujeitos, quando era dito, quando silenciava, cada nova atividade, o conteúdo das atividades e seu desenvolvimento, os suportes usados, os programas de computador que acessavam, a passagem de uma atividade/ação/recurso/suporte para outra, o número de janelas abertas no computador, as interrupções do observado, suas conclusões, os motivos das interrupções, como retornava para a atividade. Era registrado também acontecimentos inesperados que de algum modo modificava o modo do indivíduo construir conhecimento e principalmente falar para si. O que eu deduzia que era importante para o objeto de estudo, mas que não era diretamente visível ou explícito eu perguntava para os sujeitos, por exemplo, qual atividade, o motivo de realizá-lo, se a atividade era em equipe, se o que falava era para alguém, porque estava olhando o documento de outra pessoa¹⁷. Algumas informações me eram ditas espontaneamente pelo sujeito, normalmente o conteúdo da sua atividade ou ação, o motivo da sua realização e seu tipo e nível de satisfação para com ela.

Foram realizadas entrevistas com seis dentre os quinze observados de 12 de Fevereiro 2008 a 23 de Abril de 2008 do mesmo ano. Os entrevistados foram escolhidos de acordo com os três seguintes critérios: terem sido observados, terem

¹⁷ Cf. apêndice do roteiro de entrevistas. Não houve um roteiro de observação fechado, sendo guiado pelas áreas de significação criadas e recriadas no decorrer da própria observação, de modo a evitar a perda da observação do inusitado, surpreendente, mas crucial.

realizado atividades significativas para a temática e terem se disponibilizado para a entrevista. As seis entrevistas foram gravadas e duraram entre cinquenta minutos e uma hora e trinta minutos. A evasão da frequência ou participação na REDEPCT de alguns observados dificultaram a entrevista de todos. Todos os entrevistados foram avisados sobre o sigilo do seu nome. O roteiro de entrevista abrangia as seguintes áreas de significação colhidas a partir das observações: fala para si; atenção; uso de suportes e programas; atividades realizadas na REDPECT; rotina de trabalho na REDPECT; a influência das interrupções constantes na REDPECT sobre o indivíduo; o modo de interação com outros participantes da REDPECT.

As entrevistas eram abertas, possuindo, além de um roteiro geral, perguntas individualizadas para cada entrevistado a partir das observações deles no decorrer da pesquisa. Todas as dúvidas e questões não respondidas ao longo da observação ou após a categorização de todas as observações estiveram presentes em cada roteiro. Novas perguntas iam sendo elaboradas à medida que o indivíduo ia respondendo. Eu procurava elaborar as perguntas de um modo que evitasse respostas induzidas pelas minhas ideias ou de teóricos. Procurei deixar claro em todas as entrevistas que era a vivência do entrevistado que me interessava ao invés de uma teoria pronta adotada ao longo de seu curso de leituras. Todos os entrevistados concordaram com a gravação da sua entrevista, que era transcrita ou ouvida o mais rápido possível para evitar o esquecimento e perda da lembrança da relação entre fala, gestual e afetividade.

As observações e entrevistas possuem a vantagem de analisar o fenômeno a ser estudado em pleno movimento ao invés de analisar objetos estáticos. Segundo Barbier (1998; 2007), a escuta sensível, é mais do que o ato de estar atenta ao que se diz, mas também ao que se vê e se sente. Segundo ele, a escuta sensível não é rotulamento social, projeção de nossas angústias ou desejos e não se fixa na interpretação dos fatos (BARBIER, 1998).

É comum entre os etnipesquisadores o registro do diário de campo Macedo (2000) e do diário de itinerância Barbier (2007). Eles consistem em registrar não apenas informações, impressões e reflexões sobre os acontecimentos no campo, mas também as implicações afetivas do pesquisador nesse ambiente. Para eles o

diário, como o próprio nome diz deve ser escrito regular e/ou “diariamente, sem adiamento” (BARBIER, 2007, p. 135). No meu caso, isso não ocorria deste modo, mas sim sempre que surgia uma urgência em transformar em palavras tudo o que me inquietava. Essa inquietação era sempre transformada em palavras, mas nem sempre em escrita de forma imediata. Tal como o objeto de estudo da pesquisa que realizei, era comum vir sob a forma de fala alta para mim, quase sempre acompanhada de caminhada pela minha casa. Cabe questionar até que ponto a obrigatoriedade do registro diário suscita de fato um texto de qualidade, com a presença da subjetividade, afetos e implicação do pesquisador. As reflexões surgidas a partir da fala para si ou escrita serviram de análise juntamente com o conteúdo das entrevistas e da observação.

A sede da REDPECT é um local passível de observação das pessoas que ali trabalham, pois há bastante interação, interrupções constantes, pessoas realizando atividades em grupo ou isoladamente em trabalhos diversos. Possuía doze computadores funcionando, sendo que oito deles com acesso à Internet, uma impressora e uma mesa com cadeiras. Os participantes têm acesso aos computadores, impressora, máquina de fotografar, filmadora, papel, caneta e liberdade para trabalhar do modo que escolher. A espontaneidade do local, a relativa liberdade de acesso de material para trabalho, somada à autonomia dos participantes foi favorecedora do estudo de processos cognitivos durante atividade na interação com diferentes ações, suportes e programas de computador. Deste modo, havia pouca chance de ocorrer o uso de suportes e recursos de um modo mecânico, pouco significativo e pouco demandado por necessidades cognitivas e afetivas. A fala para si é ainda mais dependente da liberdade e autonomia.

Piaget (1999) já havia se referido à relação entre liberdade, tipo de ocupação e fala para si quando estudou a linguagem egocêntrica nas crianças: [...]“os resultados variam de acordo com os meios escolares, o que é evidente, pois a liberdade maior ou menor de falar e o gênero de ocupação ou a intervenção do mestre influenciarão em graus diversos a linguagem da criança” (PIAGET,1999, p. 49).

A busca da espontaneidade e autonomia em um local de pesquisa é vista como característica positiva por aqueles que adotam as pesquisas qualitativas de cunho etnográfico. A etnopesquisa difere da pesquisa experimental pelo fato da última procurar o isolamento das questões a serem estudadas de seu contexto natural e de outros fatores que possam afetar o resultado, levando ao reducionismo e à tentativa de neutralidade e parcimônia. A etnopesquisa percebe a contextualização como um ponto favorável para a compreensão do objeto de estudo e a pesquisa experimental estrita percebe o contexto como algo que interfere negativamente na compreensão do fenômeno.

Assim como Ludke e André (1986), compreendo que os fenômenos a serem estudados são muito influenciados pelo seu contexto e que todos os fatores que possam vir a influenciar o objeto de estudo são importantes e devem ser considerados, com a ressalva das ideias de Macedo (2000) de que é inevitável a obscuridade do objeto. Acrescento a esta limitação aquelas do sujeito pesquisador como observador, indivíduo cujas defesas pessoais, crenças e valores podem limitar o olhar sobre o objeto.

Para as autoras Ludke e André (1986) e Barbier (1998, 2007), a questão da neutralidade não é nem importante nem desejada na pesquisa qualitativa, por considerar que o observador e as pessoas que estão sendo estudadas possuem voz ativa na manifestação de suas ideias, valores e afetos. A significação do tema elaborado pelos sujeitos é objeto de investigação, e não apenas um fator a ser levado em consideração.

Para Barbier (2007, p.70), “nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, ‘actantes’ na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência [...]”.

Segundo Barbier, (2007) é fundamental e inevitável a implicação do pesquisador na pesquisa para que seja possível a compreensão de si e do outro, a compreensão do quanto sua condição sócio-econômica-cultural e seus afetos, valores, crenças e costumes influenciam os resultados, a escolha do tema e a

desenvoltura de si e do outro. O pesquisador é, antes de tudo, um ser humano. O autor diz que

Implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa. [...] Toda implicação no domínio do saber em Ciências Humanas enfatiza uma 'implicação epistemológica' [...] Chamo implicação, hoje, o sistema de valores últimos (os que ligam à vida), manifestados em última instância, de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem a qual não poderia haver comunicação (BARBIER, 2007, p. 101- 102)¹⁸

Ao contrário dos pesquisadores experimentais, Barbier (2007) concebe a pesquisa realizada por participantes de um grupo como viável e aceitável. Segundo Yin (2005), na observação participante o pesquisador que pertence ao grupo que irá pesquisar poderá obter vantagens, tais como permissão para participar de eventos ou de grupos que são, de outro modo, inacessíveis à investigação científica. No entanto, o autor demonstra cautela quando cita alguns possíveis vieses nos resultados produzidos quando: 1) “o pesquisador possui menos habilidade para trabalhar como um observador externo e pode, às vezes, ter de assumir posições ou advogar funções contrárias aos interesses das boas práticas científicas” (p. 122); 2) o pesquisador pode se tornar um apoiador do grupo, Barbier (2007) alerta para o mesmo risco; 3) “a função de participante pode simplesmente exigir atenção demais em relação à função de observador” (p. 23).

Do ponto de vista da pesquisa-ação, a pesquisa do próprio grupo é mais adequada do que a pesquisa realizada por um estranho ao grupo. É até mesmo vista com mais ‘científica’, mais ‘precisa’ e mais ‘autêntica’ (BARBIER, 2007, p. 61). Para Barbier (2007, p. 53), “os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo”.

Há ganhos e perdas em pesquisar o ambiente do qual faz parte. Os ganhos são a facilidade de acesso a informações, locais e possíveis segredos do ambiente. As perdas envolveriam a dificuldade de se distanciar para ter novos olhares, compreender e enxergar questões quando se está imerso no ambiente. O pesquisador precisa se reinventar estranho, fazer um esforço extra de distanciamento e crítica constantes para poder permitir que o olhar cotidiano e

¹⁸ Grifo do autor

costumes sejam suspensos e revistos. Por isso, o papel crítico e reflexão sobre minha conduta e compreensão dos acontecimentos ocorriam todo o tempo, tanto na pesquisa de mestrado quanto na atual.

Para Barbier (2007), a possibilidade de acesso a novos olhares em um ambiente já habitual para o pesquisador não seria a reflexão crítica nem o distanciamento, mas sim a escuta sensível¹⁹. Segundo ele, "ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado" (p. 94). O pesquisador que pesquisa em seu ambiente habitual procura evitar rótulos e projetar suas angústias e desejos no pesquisado. Ele se abre para o inesperado.

Segundo Lapassade (1998), há dois tipos de implicação. Estas estão intimamente ligadas à observação. São a observação participante periférica (OPP) e a observação participante ativa (OPA). Na observação OPP o pesquisador procura ser aceito no grupo como membro, ainda que não seja admitido no centro das atividades. Já na OPA, o pesquisador é membro do grupo antes do início da pesquisa.

A meu ver, a implicação na minha pesquisa foi se modificando ao longo do tempo, mas se considerarmos aprioristicamente, desde o primeiro momento pode ser rotulado de OPA, uma vez que eu que já fazia parte do grupo antes do surgimento das questões de pesquisa e de seu projeto. Faço parte da REDPECT desde o ano seguinte à conclusão da minha graduação em psicologia, 1996, quando passei a participar como voluntária, depois bolsista de aperfeiçoamento, em seguida bolsista de mestrado e por último de doutorado. Houve intervalos de tempo sem frequentar a Rede e momentos em que a participação era esporádica. Pude observar o que na Rede era estável e o que sofria de alterações ao longo do tempo.

À medida que minha pesquisa avançava minha implicação, forma de observar e as questões foram se modificando. A qualidade e tamanho de cada observação foram mudando ao longo do tempo. Aspas vão sendo gradualmente acrescentadas nas

¹⁹ O conceito será definido ainda nesse capítulo.

falas e escritos. É em torno da observação 20 que fica bem evidente a mudança. Até então a chamada observação participante era muito mais um nome, um conceito solto na minha vivência enquanto aprendiz de pesquisa.

Eu me restringia a observar e fazer minhas anotações do que via e ouvia. As dúvidas ficavam e eu não as esclarecia, pois eu tinha receio de atrapalhar a atividade dos observados. Este primeiro momento na minha postura na REDPECT pode ser comparada com o que Lapassade (1998) denominou de “observação participante periférica”. Segundo ele tal observação é típica de um procedimento naturalista:

eles [os investigadores da cultura *hip hop* por ele citado, Bachmam e Basier,] procedem como fazem os observadores da natureza animal ou vegetal quando estudam as espécies no seu meio natural, esforçando-se para não modificar com a sua presença o curso dos acontecimentos observados. Esta regra de observação discreta, no oposto de uma intervenção no meio observado, foi transposta da história natural para a etnografia (p. 128).

À medida que as dúvidas iam aumentando e eu ia tomando consciência da insuficiência das observações coletadas daquele modo, comecei a participar fazendo perguntas aos observados ao longo das observações, quando necessário. Fui percebendo muita disponibilidade das pessoas para me responder, a ponto de começarem a me orientar antes mesmo das minhas perguntas serem feitas. Eu certamente mudei o curso das suas atividades deste modo, mas as interações e interrupções eram algo constante na REDPECT. Tais interações e interrupções eram mais um ponto que eu observava em termos de influência sobre o indivíduo.

Talvez a principal mudança sobre os sujeitos da minha pesquisa em função da minha intervenção tenha sido a reflexão sobre a própria atividade, principalmente a própria fala para si, que alguns sequer tinham consciência da mesma na REDPECT (André e Alberto). Lapassade (1998, p.128) denominou de “dispositivo de visibilidade”, os meios de tornar visível o invisível. Quando Lapassade (1998) se refere ao termo, quer tratar da visibilidade para outros e para o pesquisador do que já é visível na cultura originária. No entanto, utilizo o termo para tratar da visibilidade de questões não percebidas ou menos importantes no cotidiano das pessoas que observo, como a fala para si. Essa visibilidade é feita através de entrevistas e observações quando lhes pergunto sobre ou lhes explico meu objeto de estudo.

Alguns dizem não perceber que falam para si na REDPECT ou naquele momento, ainda que percebam sua manifestação em outras pessoas (Alberto, Amanda, André).

Na medida em que eles vão se familiarizando com o meu fazer e com minha presença enquanto pesquisadora das pessoas da REDPECT, ocorre uma mudança na minha intervenção. Até então eu me colocava e era colocada como integrante da REDE como eles. A abertura e acolhimento deles abriu a porta para a minha abertura para intervir livremente durante suas atividades. Esta mudança foi significativa para minha saída da posição de “observadora participante periférica” e para a minha passagem para a “observação participante ativa” (LAPASSADE, 1998). Segundo Lapassade “chama-se de ‘observação participante ativa’ a prática que consiste em encontrar numa instituição um papel que lhe permita melhor observar, e este papel já está geralmente fixado pela instituição que é o objeto da pesquisa etnográfica” (p.135) O papel já existente na REDPECT que assumo é o de pesquisadora. Mas do que isso, no entanto, quando me refiro à observação participante ativa, trato da intervenção que exerço do decorrer da atividade dos indivíduos que observo e que exerce sobre eles uma mudança nas atividades e na percepção de si durante as atividades que intenciono observar.

As mudanças que ocorreram na minha forma de intervir como pesquisadora foram fundamentais para a melhoria da qualidade dos registros, que por sua vez se deveram a mudança entre nós, pesquisadores e pesquisados. No entanto, minha intenção não era modificar os indivíduos, mas sim observar e compreender suas atividades de trabalho e seus relatos a respeito.

Penso que a consciência desta modificação entre pesquisadora e participantes da pesquisa é suficiente para denominar minha observação de participante, principalmente se há abertura mútua para mudanças com vista a melhorar a qualidade do trabalho. Esta abertura é denominada por Barbier (1998, 2007) de “escuta sensível”: deixar-se “surpreender pelo desconhecido que sem cessar anima a vida” (p. 188).

No caso da minha pesquisa, minha implicação pode ter permitido a espontaneidade dos sujeitos. As entrevistas foram realizadas com tranquilidade,

onde os sujeitos se sentiam à vontade para falar e não percebiam o tempo passar, segundo explicitaram as entrevistadas Suzana e Verena. Durante as observações, os actantes se colocavam à disposição e davam informações antes da minha solicitação. Em nenhum momento percebi tentativas de esconder informações, ao contrário do acontecido na minha pesquisa de mestrado, em que a escola que pesquisei, mas da qual eu não fazia parte, me impediu de freqüentar reuniões. Nesta escola, algumas entrevistas foram interrompidas em poucos minutos e algumas delas traziam informações estereotipadas e pouco relevantes.

As relações das pessoas na REDPECT para comigo eram muito cordiais durante a pesquisa. O fato de me verem como um participante, logo parte do grupo, parece ter favorecido bastante a disponibilidade, boa vontade e cordialidade durante as observações e entrevistas. Ao contrário do mestrado, não percebi nenhuma resistência entre os integrantes da REDPECT: eles não pareciam se sentir avaliados nem julgados, apenas observados. A espontaneidade era grande, a vontade de me dar informações também. Alguns explicitaram o prazer em me dar informações. Quando voltei à REDPECT para o doutorado, as pessoas que circulavam naquele espaço físico não eram mais as mesmas, excetuando minha orientadora da pesquisa, que já coordenava a REDPECT desde aquele período, entre 1998 e 2001. Logo, eu conhecia as características de funcionamento, do modo de fazer pesquisa, de estabelecer relações, de partilhar conhecimento da REDPECT, mas não conhecia as pessoas que iria pesquisar. À medida que freqüentava a REDE e as observava, no entanto, fui conhecendo aquelas pessoas. Nos momentos que eu observava, o papel que assumia era o de observadora participante. Fora destes momentos, eu era participante da REDPECT, como todos aqueles presentes. Isto ocorria com raridade no espaço físico da REDPECT. Era nos corredores que eu agia como participante de lá ou na chegada à REDPECT, antes de dar início à pesquisa. Parece-me quase impossível que o leitor compreenda e aceite essa separação, mas quando eu me propunha a observar, a minha pesquisa se tornava prioridade sobre tudo o mais. O fato da minha relação com os integrantes da REDPECT de hoje ser profissional, uma vez que conheciam de mim apenas o que eu realizava no meu trabalho talvez tenha ajudado na separação colega-sujeito de pesquisa a depender do momento e do espaço.

Enquanto os observava, eu era observada e analisada. No dia da apresentação da etapa em que se encontrava minha pesquisa na REDPECT, a discussão principal passou a ser a postura de um pesquisador em um espaço do qual faz parte. Este ponto começou a levar a análises negativas minhas a respeito de minha conduta, que por sua vez levou a discordância por parte da primeira entrevistada, Verena.

A apresentação da pesquisa para os principais interessados é fundamental para favorecer o distanciamento necessário para possíveis novos olhares sobre o objeto do qual estou imersa. Além disso, pode levar a mudanças tanto na conduta do pesquisador quanto dos pesquisados. É considerada uma fase fundamental pela pesquisa-ação Barbier (2007), ainda que não precise ser exclusiva da mesma, uma vez que traz benefícios para qualquer tipo de etnopesquisa e de observação ativa em ambiente do qual faz parte o pesquisador com outro papel.

As análises eram feitas ao lado das observações e entrevistas transcritas. Os trechos das observações e das entrevistas foram sendo colocadas em pastas separadas no computador. As observações também estão armazenadas de forma crua em um caderno destinado às idas à REDPECT. As entrevistas estão gravadas e transcritas na íntegra, guardadas em pastas à parte. Mensagens presentes no Orkut de dois sujeitos da pesquisa foram impressos e guardados em pasta, com a devida autorização dos actantes. Trechos de diário de campo e entrevistas podem aparecer repetidos ao longo da tese em decorrência da necessidade de interpretá-los sob outro viés e conceitos a depender do tópico ou subtópico dos resultados que estejam presentes.

Em função das transformações que foram ocorrendo no olhar sobre os acontecimentos somadas à liberdade e valorização da diversidade metodológica própria da etnopesquisa, pode-se notar a mudança e/ou manutenção de três tipos de análise que seguiram a seguinte ordem: "análise categorial" Bardin (1977), "análise de relações" Bardin (1977) e "análise de processos" Burnham (2002). As três formas de análise são igualmente importantes e auxiliam na interpretação de resultados diferentes para a pesquisa na área da linguagem.

Através da sua "análise contrastiva" (análise em que contrasta transcrições, teorias, autores, unidades de análise, categorias, sistemas conceituais, documentos e fluxo de informação), Burnham (2002) apresenta sua noção de áreas de significação e seu modo de análise de processos. Embora o termo "áreas de significação" não seja empregado em seu artigo, é possível deduzi-lo à medida que Burnham (2002) critica a análise comparativa e seu processo de categorização.

Segundo a autora,

[Sua pesquisa de doutorado] não tinha intenção de construir conhecimento para explicar relações (fazer ciência pela ciência), o que implicava, novamente em reduzir a análise a um conjunto de categorias que, integradas, poderiam 'gerar hipóteses' para serem, novamente, testadas (BURNHAM, 2002, p. 3).

Partindo do lido acima, é possível compreender "categoria" como um conceito intimamente ligado à geração de hipóteses, a teoria pela teoria e à análise comparativa. A categoria é vista por Burnham (2002) como parte de um sistema fechado, com pouca ou nenhuma abertura para áreas de conhecimento e para hipóteses que vão além daquelas estabelecidas pelo pesquisador e pelo meio científico. A categorização, e todo o processo pelo qual está ligado, pode levar a restrições na análise, pois restringe as interpretações às fontes científicas e suas hipóteses. Os acontecimentos ficam reféns das categorias colhidas, tendo que se encaixar nelas. Há pouca liberdade nas interpretações.

Em minha pesquisa pode-se notar áreas de significação, uma vez que houve abertura para re-análise, mudança de rumo, à medida que minhas observações e análises foram mudando na direção da análise da evolução de atividades e às relações entre ações, atividades, suportes, recursos. A diferença entre categoria e área de significação pode ser vista como semelhante à diferença entre estática e dinâmica.

O termo áreas de significação surge como uma alternativa à categoria. Ao contrário das categorias, as áreas de significação permitem um diálogo maior entre diferentes literaturas e entre essas e as transcrições do processo. São áreas abertas

que permitem a mudança²⁰. Ao contrário do estabelecimento de relações a *posteriori*, as áreas de significação estabelecem relações e analisa processos ao invés de formar categorias para depois analisá-las e encaixar transcrições de literatura e de campo nelas. As áreas de significação se formam como um conjunto de transcrições de diferentes origens do campo de pesquisa e da literatura ao invés da classificação de cada parte de um documento, entrevista, imagem, literatura isoladamente. Assim, a análise é feita após e durante o estabelecimento de relações entre partes de diferentes origens. Como relata Burnham (2002) a respeito de uma etapa da sua análise da sua pesquisa de doutorado,

Tomando o texto da transcrição (*transcrito* [14]) como lastro da reconstituição, foram sendo colocados nos seus respectivos lugares peças que, por força da fragmentação dos registros, pareciam inicialmente desconexas: o plano de aula, as fotografias, as cópias do roteiro de atividade, as notas tomadas pela pesquisadora [15], por exemplo. Com esse conjunto de documentos, o processo de tradução se tornou quase que uma entidade tangível, não apenas em palavras, mas também em 'evidências 'visíveis' das ações' que ocorreram durante cada evento registrado[16], apesar de algumas 'congeladas' em fotografias estáticas, outras em cartazes, peças de jogos, etc. (p.5).

Burnham (2002) trata sobre a análise de processos em seu artigo sobre parte da sua pesquisa de doutorado, mas não a define. Pode-se, no entanto, deduzi-la a partir da sua técnica de análise da sua pesquisa de e de algumas definições. Deste modo, a análise de processos, seria [...] "a seqüência e os significados contextualmente construídos ao longo do processo" (p. 4).

Percebe-se a análise de processos em Burnham (2002) quando procura em sua pesquisa reconstituir o movimento do evento através de diferentes documentos em relação e principalmente quando tenta captar a passagem de um tipo de conhecimento (escolar) a outro ("comum").

Na minha pesquisa, o leitor pode identificar a análise de processos principalmente no tópico dos resultados intitulado "A fala para si como parte de uma rede evolutiva de acoplamentos". Em uma análise de processos não é necessário seguir uma via analítica de partes menores para maiores de áreas de significação, podendo-se partir da transformação. Quando a evolução da atividade passou a ser mais importante a análise de processos entrou em cena influenciando e sendo

²⁰ É possível assemelhar a visão de categoria estabelecida por Burnham (1992) com a de conceito construída por Barbier (2007).

conseqüência do olhar sobre a atividade em evolução, cuja fala para si era parte dela.

Pode-se notar que em uma análise por áreas de significação há preocupação no acontecimento em movimento e no estabelecimento de relações. Na mesma página da transcrição acima, Burnham (2002, p. 5) diz que fragmentos foram “colados”, formando uma UA, como um quebra-cabeça pré-montado, em que se vê o todo, mas de forma entrelaçada, sem a nitidez de seus componentes [...].

Na construção de unidades de análise de Burnham (2002) percebe-se também a análise de relações Bardin (1977), pois procura relacionar diferentes documentos para tentar reconstituir o evento em movimento (análise de processos).

A análise de relações Bardin (1977) é influenciada pela psicanálise em função da sua técnica de associação livre e pelo estruturalismo em função da ênfase dada aos sistemas, à posição dos elementos no todo e nos componentes exercendo influência entre si. A relação de oposição entre partes no estruturalismo também influenciou o modo de se fazer análise de relações. Assim, a análise das relações é a análise das posições, das associações e das oposições entre partes maiores. Não é atribuída importância aos elementos vistos isoladamente, pois suas características dependem de tudo que se relaciona com ele.

Enquanto a análise das relações de influência estruturalista se preocupa com a posição dos elementos que se relacionam direta ou indiretamente, a “análise de processos” foca na mudança de posição dos elementos entre si. Foi deste modo que a técnica de análise de processos permitiu a compreensão da mudança da fala para si nas atividades de alguns participantes da REDPECT: da fala isolada à fala acoplada a outros recursos e vice-versa; da troca da fala por várias atividades; da fala ao silenciamento e vice – versa; da fala para repetição à fala para invenção.

A ausência de relações também é considerada, principalmente se há como referência estudos anteriores que sugeriam relação onde não aparece em estudo atual. Este não é o caso da minha pesquisa, uma vez que de um estudo exploratório e novo.

A análise das relações pode também ser realizada através de cálculos de co-ocorrência, caso o objeto de estudo demande. No caso de um estudo de caso, em que há poucos entrevistas e poucos sujeitos em observação, o cálculo das co-ocorrências não me parece pertinente.

A análise de relações surgiu gradual e espontaneamente em minha pesquisa. O objeto de estudo e o modo de abordá-lo favoreceu este tipo de análise. A análise de relações acabou por favorecer um olhar diferenciado para a vocalização para si em que a fala aparece inter-relacionada com ações, suportes e recursos.

A análise das relações enfatiza a associação entre palavras ou temas isolados, mas do que a frequência de elementos em um dado espaço de tempo. Toma como unidade de análise dois ou mais elementos, ao invés de um elemento isolado. Como em toda análise, há o desmembramento do texto, sendo que neste tipo de análise ocorre um desmembramento molecular em detrimento da atomista.

As áreas de significação analisadas em minha pesquisa tiveram tanto o processo quanto a relação como foco, partindo em sua maioria do processo e da relação em si, seguindo ou não em direção aos temas construídos no primeiro tópico dos resultados (formas, funções, afetos, suportes). Percebe-se, no entanto, uma mudança cronológica nas técnicas de análise utilizadas. Em um primeiro momento ocorreu a análise temática Bardin (1977), depois a análise de relações e por último a análise de processos. Embora nenhum dos tipos tenha sido abandonado ao longo da pesquisa, houve a predominância da análise de processos no final.

A análise categorial é apenas citada por Bardin (1977). Embora o nome remeta a noção de categorias, a sua utilização em minha pesquisa se deu pelo fato de ser uma técnica que enfatiza o desmembramento do texto em partes e seu reagrupamento por semelhança, na maioria das vezes de conteúdo direto, explícito. Nota-se sua presença quando apresento o primeiro tópico com as interpretações da pesquisa de campo. Como o próprio nome sugere, o processo não é abarcado. O objetivo maior do tópico é apresentar os conceitos mais importantes que aparecem

nas expressões das falas dos envolvidos. Disto, deduziram-se as seguintes partes: formas, funções, afetos, racionalidade e suportes.

Foi a partir e após análise das entrevistas e observações que passei a dividir a tese em partes e foquei no que antes era um dos seus tópicos, a fala para si. A escolha desta área de significação se deveu tanto por interesse pessoal quanto pelo que considerei mais rico em termos de originalidade e contribuição científica; faltam pesquisas sobre a fala para si no adulto.

Ao longo da escrita da tese, formas e a funções da fala para si começaram a se delinear, ainda que timidamente, como novas áreas de significação, o que chamou a atenção da minha orientadora, Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham.

Novas áreas de significação surgem com maior facilidade na etnopesquisa multirreferencial em função dos teóricos, registros de observações e de entrevistas se entrecruzarem, se confrontarem e se complementarem de modo equivalente, sem hierarquias entre um tipo de registro ou outro, mas considerando as diferenças e influências. É característico da multirreferencialidade esse tipo de análise (BARBOSA, 1998; MACEDO, 2000)²¹.

Em função do recorte do tema, os objetivos e questões que orientaram a interpretação, escrita e organização da tese se restringiram e passaram a dar maior ênfase à fala para si. A escolha de apenas uma área de significação não significou a exclusão das demais, uma vez que havia falas para si distribuídas em todas as pastas. A vocalização para si se mostrou muito comum entre os participantes da

²¹ Segundo Coulon (1998), foi Ardoino quem primeiro elaborou o conceito de multirreferencialidade, em 1966. Segundo Ardoino, Bariber e Giust-Depraries (1998, p. 69), a multirreferencialidade possui “a característica de poder ser não somente plural, mas também heterogênea. [...]. Por multirreferencialidade entendo, portanto, os referenciais, isto é, os sistemas ao mesmo tempo de leitura, de representação, por conseguinte, mas também as linguagens, que são aceitas como plurais, isto é, como necessariamente diferentes umas das outras, como um luto de unidade, se quiserem [...] e que vão servir para dar conta, no estágio em que estamos, da complexidade de um fenômeno e para elucidá-lo um pouco.”. A multirreferencialidade está presente em minha tese no meu modo de interpretar os acontecimentos e relatos dos indivíduos da REDEPCT, utilizando-me de teorias de origens diferentes na tentativa de captar o meu objeto (Vygostky por um lado e Maturana e Varela por outro, principalmente). Estabeleço um diálogo entre elas na tentativa de captar a fala para si no adulto durante atividade, ciente das limitações e possibilidades de ambas para fundamentar um tema pouco conhecido; a fala para si no adulto.

REDPECT. No entanto, as partes que não possuíam fala para si tiveram que ser excluídas temporariamente até nova pesquisa minha ou de participantes da REDEPECT.

Pelo já exposto, pode-se concluir que realizei uma pesquisa de multimétodos: Qualitativa, etnopesquisa, observação participante, estudo de caso. Todos eles são alvo de preconceitos. Yin (2005) relata os preconceitos sofridos pelos estudos de caso que, em sua maioria podem ser generalizáveis para os demais métodos próprios das ciências humanas. Segundo ele, um dos principais motivos dos preconceitos é o fato da maioria dos livros citar em menos de uma página o estudo de caso. Logo, a falta de informação somada ao despreparo do pesquisador, faz o estudo de caso ser visto como método fácil ou com insuficiência de precisão, objetividade e rigor. Acrescenta-se a isso a crença de que estudos de caso fornecem pouca base para fazer generalizações, demoram muito e resultam em inúmeros documentos ilegíveis. O fato do estudo de caso ser vastamente utilizado por pesquisadores de Ciências Sociais pode ser mais um motivo para os preconceitos aos estudos de caso, uma vez que as ciências humanas foram vistas ao longo da história como inferiores às ciências exatas e naturais.

Yin (2005) fornece as seguintes respostas às críticas: estudos de caso podem ser generalizados tanto quanto qualquer outra pesquisa, uma vez que o que é generalizado são as proposições, não as evidências. Assim como em qualquer pesquisa, é preciso a realização e confronto com muitas outras pesquisas para que possa ser generalizável. Quanto à crítica ao tempo, nem todo estudo de caso precisa demorar, pois depende das questões e dos instrumentos que serão utilizados. Por exemplo, um estudo de caso pode se resumir a um estudo bibliográfico.

Para que se evite críticas à qualidade da pesquisa, Yin (2005) afirma que o pesquisador precisa ter cuidados em fornecer todas as informações necessárias ao longo da pesquisa, anotando e justificando detalhadamente tudo o que foi realizado. A pesquisa deve ser exposta com certa regularidade à sujeitos e pesquisadores devidamente escolhidos e também justificados. Algumas habilidades do pesquisador favorecem um bom estudo de caso: ser um bom ouvinte no sentido geral do termo

(assim como entende Barbier); fazer boas perguntas e saber interpretar as respostas; ser adaptável e flexível; ter noção clara das questões que estão sendo estudadas e que orientam o estudo; evitar noções preconcebidas.

Com os devidos cuidados, há maiores chances de assegurar um estudo de caso de qualidade. Para tanto, é preciso que tenha o maior número possível das seguintes características, segundo Yin (2005): ser significativo, considerar perspectivas alternativas, apresentar evidências suficientes e ser elaborado de uma maneira atraente. Cabe ao leitor avaliar as características na tese aqui descrita.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 PENSAMENTO E LINGUAGEM EM VYGOSTKY

Vygotsky viveu de 1896 a 1934, deixando obras e ideias por acabar. Embora tenha vivido em um período bem diferente da contemporaneidade no que diz respeito, por exemplo, ao modo de vida, costumes e à presença da TV, rádio e computadores, a atualidade de suas ideias se expressa através do grande número de seguidores nas mais diferentes áreas.

O que Vygotsky apresenta de inovador é sua análise da linguagem imersa no cotidiano, no fazer coletivo. O autor critica as análises da linguagem predominantes na época, as análises clássicas que dividem a linguagem em partes, principalmente no que diz respeito à relação entre pensamento e linguagem. Até hoje a análise da linguagem é feita predominantemente em semântica, fonema e sintaxe (STENBERG, 2008). Para Vigotsky (2000), os métodos de estudo sobre pensamento e linguagem que decompõem as

totalidades psicológicas complexas em elementos [...] responde por todos os fracassos sofridos pelos pesquisadores [...]. A própria palavra, que representa uma unidade viva de som e significado e que, como célula viva, contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo, foi fracionada por essa análise em duas partes, entre as quais os estudiosos tentaram estabelecer, posteriormente, um vínculo mecânico associativo externo. [...]. Segundo um dos lingüistas mais importantes da atualidade, esses dois elementos [som e significado], unificados no signo, levam vidas totalmente separadas. Por isso não surpreende que semelhante concepção só possa ter acarretado os resultados mais melancólicos para o estudo dos aspectos fonético e semântico da língua. [...]. A função da linguagem é comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. Também na análise, que se decompunha em elementos, essa função da linguagem se dissociava da sua função intelectual, e se atribuíam ambas as funções à linguagem como se fossem paralelas e independentes uma da outra. A linguagem como que coadunava as funções da comunicação e de pensamento, mas essas duas funções estão de tal forma interligadas que a sua presença na linguagem condicionava a maneira como transcorria a sua evolução e como as duas se unificavam estruturalmente. (p. 5-11).

Vygotsky construiu com Leontiev e Luria uma abordagem psicológica de influência marxista, por isso denominada de "histórica", "cultural" ou "instrumental", segundo o gosto de Vigoskii (LURIA, 1998a). Segundo Luria (1998a), [...] “nas mãos

de Vigostkii o método marxista de análise desempenhou um papel vital na modelação do nosso rumo" (p. 25).

Um dos conceitos fundamentais na teoria de Vygotsky é o de zona de desenvolvimento imediato. Nele é possível compreender como e o que Vygotsky valoriza na mudança do indivíduo. Segundo ele,

[...] o estado do desenvolvimento nunca é determinado apenas pela parte madura. [...] o psicólogo que avalia o estado do desenvolvimento também deve levar em conta não só as funções já maduras, mas aquelas em maturação, não só o nível atual, mas também a zona de desenvolvimento imediato [...]. Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança [...] em colaboração com outra pessoa, a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas do nível de seu desenvolvimento, depois a dificuldade cresce e finalmente se torna insuperável até mesmo para a solução em colaboração. [...]. Na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde é possível a imitação. [...]. As possibilidades da aprendizagem são determinadas da maneira mais imediata pela zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKY, 2000, p. 326-332)²².

Desse modo, ao enfatizar a zona de desenvolvimento imediato da criança, Vygotsky (2000) enfatiza a importância da colaboração durante o desenvolvimento do indivíduo em detrimento do trabalho solitário e do desenvolvimento completado, denominado real Vygostky (1989,1994). Assim, Vygotsky (2000) enfatiza o movimento, o que Maturana e Varela denominariam de devir por motivos e modos diferentes, como será visto no tópico seguinte da fundamentação teórica.

Outro conceito importante na psicologia histórica é a mediação, um termo introduzido na Psicologia por Vygotsky (2000), Vygotsky (1989, 1994) e Vygotski (1998) e que significa a relação ativa e indireta entre o indivíduo e o mundo (pessoas, meio físico, cultura), em que ambos transformariam a si e ao outro. É considerada indireta porque entre eles há um mediador que pode ser simbólico ou material (instrumento de trabalho, por exemplo). A depender do tipo de mediador, as unidades mais fortemente modificadas podem tender para o mundo físico (mediador material) ou para o indivíduo (mediador simbólico). No caso do mediador ferramenta,

²² Nos livros com tradução do inglês o termo utilizado para “zona de desenvolvimento imediato” é “zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1989,1994).

a ênfase na transformação estaria no mundo, na ação do indivíduo sobre ele por intermédio de uma ferramenta específica. Já no caso do mediador simbólico, a que o autor chama de signo, a principal transformação ocorreria no indivíduo, já que o signo funcionaria como um instrumento das "funções psicológicas superiores"²³ que se desenvolveriam em direção a intencionalidade, generalização, filtro da percepção e pensamento, memória e atenção cada vez mais ativas e organizadas.

O mediador simbólico mais representativo do ser humano é a linguagem verbal. Para o autor, linguagem e pensamento são independentes, convergindo, se afastando e caminhando paralelamente ao longo do desenvolvimento. Segundo ele,

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se. Isto é correto tanto em termos de filogênese quanto de ontogênese²⁴ (p. 111).

Portanto, nem sempre pensamento e linguagem interagem. A linguagem pré-intelectual caracteriza-se pela emissão de sons com fins de comunicação diante de uma situação iminente e para descarga de emoção. A fase pré-verbal do pensamento é descrita pelo autor como a capacidade para resolver problemas presentes à medida que o sujeito vai agindo sobre o meio, sem planejamento prévio. Após essa fase, a criança aprende a fazer uso dos signos externos auxiliares das suas atividades e de operações psicológicas como a memória ativa e, por último, a interiorização (ou internalização) dos signos.

Segundo Luria,

O desenvolvimento da memória tornou-se a área de competência especial de Alexei Leontiev. Trabalhando com crianças normais e retardadas de várias idades, Leontiev fez um projeto no qual estímulos auxiliares poderiam ser usados pelo sujeito para ajudá-lo a lembrar a série de estímulos apresentados pelo experimentador. Além disso, Leontiev mostrou que o

²³ Termo utilizado por Vygotsky para significar a cognição exclusiva do humano por sua complexidade e evolução.

²⁴ Ontogênese é o desenvolvimento de um indivíduo ao longo da vida. Vigotsky (2000) desenvolve com mais detalhes a relação filogenética entre pensamento e linguagem na primeira parte do capítulo sobre "As raízes genéticas do pensamento e da linguagem", comparando o desenvolvimento dos chimpanzés com o do homem. No segundo capítulo ele foca no desenvolvimento ontogenético da linguagem que, como ele próprio afirma no primeiro parágrafo, "Na ontogênese, a relação entre as duas linhas de desenvolvimento – do pensamento e da linguagem – é bem mais obscura e confusa (p. 128)".

processo de domínio da memória por mediação é longo e difícil. No começo, as crianças muito pequenas, às quais foram apresentados lembretes de mais ou menos uma dúzia de palavras comuns, tal como o retrato de um trenó para ajudá-las a lembrar-se da palavra 'cavalo', não prestavam a menor atenção aos lembretes. [...]. Nós chamamos esse tipo de comportamento de 'recordação natural', uma vez que o estímulo parece ser lembrado por um processo de impressão direta, sem mediadores [...]. Um pouco mais tarde, a criança podia começar a anotar os lembretes, ou 'estímulos auxiliares', como os chamávamos. Embora os estímulos auxiliares, às vezes, ajudassem a criança, com igual frequência falhavam na tarefa de fazê-la relembrar os estímulos que pretendiam evocar. Em vez disso, a criança simplesmente incorporava-os a uma cadeia de associações. Assim, se trenó era o lembrete, uma criança podia acabar se lembrando de 'neve' em vez de 'cavalo.' Contudo, mais tarde, a criança podia usar tais lembretes prontos de forma muito eficiente, mas o processo de estímulos auxiliares ainda era externo à criança, no sentido de que as conexões entre os estímulos a ser lembrados e os lembretes eram dadas pelo sentido convencional das palavras, isto é, pela cultura. Só um pouco mais tarde, com nove dez anos de idade, começamos a observar uma mediação interiorizada, quando a criança começava a criar seus próprios lembretes de forma que virtualmente qualquer estímulo auxiliar seria eficaz na assistência à memória (LURIA, 1998a, p. 28).

Portanto, com a ajuda dos signos os processos cognitivos ganham formas até então inexistentes antes do seu surgimento. A memória passa a ser ativa, controlada com a ajuda da mudança da percepção que, através da palavra, passa a filtrar o que é importante culturalmente e subjetivamente já que as palavras existentes orientam o que é valorizado pela cultura. Assim, a atenção que era dispersa até então passa a ser concentrada, focada no que é importante naquele instante ou momento histórico; a intencionalidade passa a existir. Transforma-se em pensar (via palavras principalmente) antes de agir ao invés de agir para depois pensar. Problemas passam a ser solucionados através de outros meios que não apenas o da chamada inteligência prática. Não é apenas o que está disponível no campo visual que passa a valer como problema e como meio para sua solução, pois a palavra pode tornar presente o que está ausente; é a palavra que permite a organização do mundo em grupos maiores, em classes, categorias, conceitos, permitindo um agir no mundo menos impulsivo, brusco e sujeito apenas a acontecimentos momentâneos. Ainda que o ambiente esteja desorganizado, é possível compreender sua ordem cultural e pessoal em função das semelhanças e diferenças entre objetos. O ato de comparar objetos e categorias que passam a existir; comparar via palavra. Assim, a atenção, percepção e ação tornar-se-iam mais intencionais, orientadas e concentradas. A criança passa a pensar antes de falar e agir; a focar o olhar e pensamento; a formar categorias, conceitos, estabelecer relações, superar obstáculos. É em torno dos cinco anos que começa a haver tais mudanças do comportamento em função do uso

de signos como instrumento do pensamento. Os signos provocam sempre as mudanças acima relatadas: a atenção ativa, a solução de problemas, a intenção, a percepção, a comparação, a classificação, a memória ativa (LURIA, 1998a, 1998b; VIGOSTKI, 1998).

Mesmo ciente da independência entre pensamento e linguagem, é a partir da sua relação que Vigotsky (2000, p.128) estuda até mesmo a sua ausência. A ideia de ausência já implica na premissa da existência e importância da relação. Os termos “fase pré-fala no desenvolvimento intelectual” e “fase pré-intelectual no desenvolvimento” corroboram o foco na relação pensamento-linguagem. Quando se dedica ao pensamento verbal e a fala intelectual, forma de comunicação restrita do ser humano, o autor trata da relação entre pensamento e linguagem, por considerá-la fundamental ao entendimento das atividades e expressões complexas da criança e do adulto.

É logo no primeiro capítulo do seu livro que Vigotsky (2000) dedica-se a narrar a importância de relacionar pensamento e linguagem e usar o método de análise do todo em unidades ao invés de elementos. A unidade representaria o todo, pois envolveria as características do todo. No caso do pensamento e da linguagem, essa unidade seria o significado.

Vigotsky (2000) usa o significado como unidade de análise da relação entre pensamento e linguagem. Ao usar o significado como fundamental, Vigotsky (2000) tira a ênfase no estudo da atividade, objeto de atenção até então presente nos seus estudos, e foca no campo da representação.

Segundo Vigotsky (2000, p. 9-10),

A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. [...]. Por isso significado pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento.

A generalização vai mudando à medida que a criança vai se desenvolvendo:

Na medida em que se desenvolvem as relações de generalidade, amplia-se a independência do conceito em face da palavra, do sentido, da expressão,

e surge uma liberdade cada vez maior das operações semânticas em si e em sua expressão verbal (VIGOTSKY, 2000, p. 368).

É fundamental que pensemos na repercussão de uma ideia, independentemente da ideia ser ou não correta, pois a questão é o que um autor enfatiza e deixa de enfatizar. Quando Vigotsky (2000) considera a palavra como uma generalização, há ênfase na palavra, não nas experiências. Uma solução para isso seria sair do foco de atenção na relação entre pensamento e linguagem e passarmos para uma atenção maior na relação entre linguagem e ação, sem cair necessariamente no terreno Behaviorista ou anti-cognitivista. Com tal mudança, também se torna possível uma melhor compreensão do afeto no estudo da linguagem.

Apesar da sua ênfase no significado como unidade de análise do pensamento e linguagem, como fica evidente pela introdução do seu livro, Vigotsky (2000) vez ou outra retoma a relação entre linguagem e atividade, principalmente no estudo sobre linguagem infantil.

Vigotsky (2000, p. 53) mostra o valor central que existe entre atividade e linguagem egocêntrica infantil em situações de “perturbações e complicações”. As análises das crianças por Vygotsky e colaboradores levaram a um estabelecimento da relação entre linguagem e atividade. Mais ou tão importante é sua demonstração da mudança de posição da linguagem na relação com a atividade da criança:

Pudemos²⁵ observar como a criança, em suas enunciações egocêntricas que acompanham a sua atividade prática, reflete e fixa o resultado final ou os primeiros momentos de reviravolta em sua operação prática; como essa linguagem se desloca cada vez mais para o centro na medida em que se desenvolve a atividade da criança, e depois para o início da própria operação, assumindo funções de planejamento e direção da futura ação (VIGOTSKY, 2000, p. 55-56).

A investigação de Vigotsky (2000, p.54), ao contrário de Piaget, concluiu que a linguagem egocêntrica,

além da função puramente expressiva da função de descarga, além de simplesmente acompanhar o desempenho da criança, torna-se muito facilmente meio de pensamento no verdadeiro sentido do termo, isto é, começa a desempenhar a função de formar o plano de solução de uma tarefa que surge no comportamento.

A linguagem egocêntrica seria um exemplo do processo de mediação simbólica e de seu papel nas funções psicológicas superiores para Vygotsky (1989,

²⁵ Vygotsky, Leontiév, Luriá, Liévna e outros.

1994) e Vigotski (1998). De forma mais ou menos geral e estável, a linguagem egocêntrica, assim como outros signos exteriores, seria transitória e com a mesma função da linguagem interior: instrumento do pensamento do indivíduo.

A linguagem para si, inicialmente exterior, vai se interiorizando, deixando de ser percebida por um observador. É o que Vygotsky denomina de interiorização. Segundo Vigotsky (2000) e Vygotsky (1989,1994), a interiorização ou internalização consiste nas seguintes transformações: reconstrução de uma operação externa em interna (ex. gestos, discurso); transformação de um processo interpessoal em intrapessoal, sendo ambos resultados de muitos eventos ocorridos ao longo do tempo. A direção do externo para o interno não se dá em linha reta, mas sim em espiral, "passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior" (VYGOTSKY, 1994, p. 74). Por fim, os processos internos passam a ser governados por leis e funções diferentes daquelas que existiam externamente, abandonando definitivamente sua forma anterior. As operações internas passam a ter por base operações por signos, que são mediadores que funcionam como instrumento para solução de problemas do campo psicológico. Um dos principais exemplos de interiorização é a linguagem.

A linguagem, já de início social, mais tarde se desmembra em linguagem egocêntrica e comunicativa:

A função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança. Assim, a linguagem primordial da criança é puramente social; seria incorreto denominá-la linguagem socializada, uma vez que a esse termo se associa algo inicialmente não social, que só se tornaria social no processo de sua mudança e desenvolvimento.

Só mais tarde, no processo de crescimento, a linguagem social da criança, que é plurifuncional, desenvolve-se segundo o princípio da diferenciação de determinadas funções e, em certa faixa etária, dividem-se de modo bastante acentuado em linguagem egocêntrica e linguagem comunicativa. Preferimos denominar assim a forma de linguagem que Piaget denomina socializada, tanto por considerações que já enunciamos acima quanto porque são funções igualmente sociais porém diferentemente dirigidas (VIGOTSKY, 2000, p.63).

A linguagem egocêntrica se transforma em interior: "Com base na linguagem egocêntrica da criança, que se dissociou da linguagem social, surge posteriormente a linguagem interior da criança" (VIGOTSKY, 2000, p. 64). Por último, ocorre o desenvolvimento da escrita.

Uma vez tendo sido internalizada a linguagem a partir da idade escolar, a criança passa a pensar de forma muito semelhante ao adulto. A linguagem/pensamento passa a ser abreviada, rápida e pouco sujeita à percepção de um observador. Assim como Piaget, Vigotsky (2000, p.136) não acrescenta mudanças ao pensamento verbal do adulto.

Segundo ele,

a linguagem se torna psicologicamente interior antes de tornar-se fisiologicamente interior. A linguagem egocêntrica é uma linguagem interior por sua função, é uma linguagem para si, que se encontra no caminho de sua interiorização, uma linguagem já metade ininteligível aos circundantes, uma linguagem que já se enraizou fundo no comportamento da criança e ainda é fisiologicamente externa e não revela a mínima tendência a transformar-se em sussurro ou em qualquer outra linguagem semi-surda.

A visão de Vigotsky (2000) acerca da linguagem interior refere-se ora à sua função (linguagem para si), ora à sua forma (silenciamento). Ainda que a maior parte da exposição de Vigotsky (2000) demonstre uma interiorização definitiva, o autor não separa interno de externo, principalmente no momento em que alguma atividade está ocorrendo. É na ação que a linguagem interior pode vir a se exteriorizar em sua forma:

O que mais chama atenção neste sentido é o fato de existir uma interação constante entre as operações externas e internas, uma se transformando na outra sem esforços e com freqüência, e vice-versa. Isto nós vimos com mais evidência no campo da linguagem interior, que, como estabeleceu Delacroix, será tão mais próxima da linguagem exterior quanto mais estiver vinculada a ela no comportamento, podendo assumir uma forma absolutamente idêntica por ser uma preparação para a linguagem exterior (por exemplo, quando se repassa mentalmente uma conferência a ser dada). Neste sentido, no comportamento não há efetivamente acentuadas fronteiras metafísicas entre o exterior e o interior, um pode se transformar no outro, um pode desenvolver-se sob a influência do outro (VIGOTSKY, 2000, p. 138-139).

Sendo assim, tanto o adulto quanto a criança mais velha possuem linguagem para si, seja quando vocalizam ou quando pensam verbalmente.

Deste modo, ainda que Vigotsky (2000) deixe claro que seu estudo seja focado na linguagem infantil, faz algumas breves comparações com a linguagem do adulto. Inicialmente, mostra três aspectos em que se assemelham: identidade de funções (“ambas são linguagem para si”, p. 58); identidade nas peculiaridades estruturais (lapsos, tendência para abreviação, é incompreensível se registrada separadamente da ação concreta) e processo de interiorização. Vigotsky (2000)

ênfatiza muito mais as semelhanças entre as duas linguagens do que a única diferença que seria a riqueza superior da linguagem do adulto. Essa riqueza é vagamente tratada:

De fato, basta que se compare quantitativamente a linguagem egocêntrica da criança com a linguagem egocêntrica do adulto para que se perceba que o adulto é bem mais rico em sua linguagem egocêntrica, pois tudo o que pensamos em silêncio é, do ponto de vista da psicologia funcional, uma linguagem egocêntrica e não social. Watson diria que ela é uma linguagem que serve para a adaptação individual e não social. [...]. Na experiência psicológica, basta recorrer ao método proposto por Watson e levar o homem alguma tarefa mental em voz alta, ou seja, suscitar a exteriorização da sua linguagem interior, e imediatamente veremos a profunda semelhança que existe entre esse pensamento em voz alta do adulto e a linguagem egocêntrica da criança (p. 57-58).²⁶

Como é possível perceber abaixo, a diferença entre as linguagens é que a do adulto seria interior e a da criança pré-escolar exterior, sendo que a linguagem interior já começa a surgir na idade escolar:

Se a nossa hipótese [de que a reflexão silenciosa pode equivaler funcionalmente a linguagem egocêntrica] se justificasse ainda que minimamente em investigações anteriores, poderíamos concluir que os processos de linguagem interior se constituem na criança mais ou menos na primeira idade escolar, o que permite um rápido declínio do coeficiente de linguagem egocêntrica na idade escolar (VIGOTSKY, 2000, p. 58-59).

No entanto “a linguagem interior na criança ‘não está consolidado’, começa se manifestando de modo ‘sumamente labial’ (p. 59)”.

“Se a linguagem externa aparece na evolução antes da interna, a escrita, por sua vez, aparece depois da linguagem interior, já pressupondo a sua existência” (VIGOTSKY, 2000, p. 316). E é em função da fase posterior do seu aparecimento que a escrita possui as seguintes características para Vigotsky (2000): na idade escolar a escrita é bem menos desenvolvida que a fala; na mesma fase a necessidade, motivo e noção da utilidade da escrita se apresentam imaturos ainda quando começam a aprender a escrever; a escrita não possui sonoridade por ser “linguagem de pensamento” (p. 312); o destinatário está ausente, sendo “uma conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado [...]” (p. 313).

²⁶ Parece-me que na presente citação Vigotsky (2000) expressa o termo linguagem egocêntrica como sinônimo da sua função, linguagem para si, seja no adulto ou na criança, seja internalizada ou externalizada. Um parágrafo na mesma página esclarece e corrobora minha hipótese: [...] “na mesma situação da criança em idade pré-escolar e escolar surge a linguagem egocêntrica, a reflexão silenciosa, isto é, surgem os processos de linguagem interior” (p. 59). Esses trechos servem para exemplificar a evidente maior valorização da função do que da forma da linguagem para o autor.

A escrita exige da criança intencionalidade e arbitrariedade na decomposição de palavras, no uso da sintaxe e do significado; alto grau de consciência da palavra e da própria atividade ao usá-la em comparação com a linguagem falada.

Ao contrário da fala para si, cuja atenção está na atividade, como demonstra a minha pesquisa, na escrita a atenção está nela quando o ato de escrever é a atividade principal ou única, como poderá ser visto no capítulo sobre os resultados.

A visão de Vigotsky (2000) acerca da escrita seria o ápice da sua visão acerca da direção do desenvolvimento do pensamento e da linguagem: cada vez mais geral, mais abstrato, mais prévio à ação. Seria a representação da representação²⁷, como se pode notar a partir das características essenciais da escrita: "linguagem de pensamento, representação" (p. 312); "Não suas palavras, mas representação de palavras" (p. 313). Segundo ele, "a linguagem escrita difere da fala da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto" (p. 313).

Pode-se resumir as principais contribuições de Vygotsky para a compreensão da linguagem: sua relação com o pensamento; a evolução da linguagem do meio da atividade pra seu início, como modo de direcionar a ação, como modo de intencionalidade; a generalização; as funções da linguagem, a solução de problemas; sua relação com a atividade ao menos no início da sua obra e do desenvolvimento humano.

Os pontos que mais me influenciam em Vygostky são justamente aqueles que o autor pouco desenvolve ou considera como primitivo no desenvolvimento, como sendo próprio da criança em desenvolvimento: a relação da linguagem com a atividade, a posição da linguagem no meio da atividade e a importância da observação da posição que a linguagem ocupa na atividade.

Suas contribuições mais explícitas e mais tardias são o maior alvo de críticas por diferentes autores. A principal crítica diretamente dirigida a Vygotsky pela(s) teoria(s) da atividade segundo Daniel (2003) e Iarochovski e Gurguenidze (1996),

²⁷ No tópico sobre Maturana, Varela e discípulos, veremos que para eles não existe representação da representação, mas sim coordenação de coordenação das ações.

seria a sua suposta supervalorização da mediação simbólica na evolução dos processos cognitivos em detrimento da ação e nas representações em detrimento da invenção. Nem Varela, Thompson e Rosch (2003) e nem Kastrup (1999) direcionam suas críticas diretamente à Vygotsky, sendo que estas podem ser deduzidas das críticas que os autores fazem aos estudiosos das representações (KASTRUP, 1999; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003).

Outra crítica que pode ser dirigida à Vygotsky, ainda que não tenha sido feita diretamente por Kastrup é o esquecimento da invenção de problemas em prol da solução de problemas, como será melhor visto no tópico a seguir (KASTRUP, 2004).

Às críticas já existentes, acrescento outras: a) a diferença entre os signos exterior e interior é muito mais descrita em sua forma (abreviação, lapsos, uso de predicados) do que função (instrumento do pensamento) (VYGOTSKY, 1989; VIGOTSKY, 2000; VIGOTSKY, 2001); b) uma vez tendo os signos surgido e internalizado na evolução do indivíduo, na fase adulta nada mais é estudado em termos de mudança nas funções psicológicas em decorrência da influência dos signos (VIGOTSKY, 2001); 3º) os signos costumam exercer um papel fixo e estável sobre as funções psicológicas (VIGOTSKY, 2001); 4º) embora considere mais de um mediador e processos cognitivos em interação chamados de “sistemas psicológicos” e de “conexões interfuncionais”, o autor se detém em cada um isoladamente (VIGOTSKI, 1998), exceto no capítulo sobre memória; 5º) a dispersão é vista como negativa, indicativa de desconhecimento ou mau uso da mediação simbólica (VIGOTSKY, 2001)²⁸; (6º) Vigotsky (2000) analisa a linguagem a partir da relação com o pensamento como ponto central para seu entendimento, gerando, como consequência, a ênfase nos conceitos de significado e de generalização.

A importância de incluir os autores Maturana e Varela no estudo da fala para si é fruto do fato dos mesmos mudarem do rumo entre pensamento e linguagem para linguagem e ação, que permite sair tanto da visão da generalização quanto se dedicar com mais cuidado à relação entre linguagem, emoção e ação.

²⁸ O modo como Vygostky compreende a dispersão será melhor descrito no tópico sobre atenção da presente tese e segue a mesma lógica de base da relação entre pensamento e linguagem.

Ao contrário de Vigotsky (2000), que focaliza a atenção no pensamento e linguagem como “ponto central de todo esse problema” das “diversas funções psicológicas” (p. 1), para Maturana (1998), a emoção seria a base da linguagem e da ação.

Embora Vigotsky (2000) considerasse fundamental o estudo do afeto para compreensão da consciência e vice-versa, explicita que tal assunto não foi foco do seu estudo ao se dedicar à relação entre pensamento e linguagem:

A fecundidade desse método [de decomposição em unidades] pode ser experimentada e mostrada, ainda, em uma série de questões, direta ou indiretamente vinculadas ao problema do pensamento e da linguagem como integrantes ou contíguas a esse problema. Mencionaremos apenas **na forma mais sumária** o círculo **geral**²⁹ dessas questões [...]. A análise que decompõe a totalidade complexa em unidades reencaminha a solução desse problema vitalmente importante para todas as teorias aqui examinadas. Ela mostra que existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia (p. 15-16).

À primeira vista, as observações tendem a confirmar as interpretações de Vygotsky. Em função da consagração dos autores, é possível que haja uma tendência para que seus achados influenciem o olhar, registro e interpretação do observador. Ainda que eu tenha me inspirado em Vygotsky para dar início à pesquisa, a análise das observações e entrevistas na REDPECT tenderam a exigir outras interpretações.

3.2 MATURANA E VARELA: O DEVIR COGNITIVO

Maturana e Varela colocam o devir como característica fundamental da cognição. Para eles, os indivíduos estão em constante transformação de modo imprevisível, o que leva à impossibilidade de invenção de leis da cognição e do comportamento como um todo.

²⁹ Grifos meus

Maturana e Varela apresentam uma visão de desenvolvimento própria, em que enfatiza o aleatório, não intencional e nem determinado previamente. Os acontecimentos vão se desenrolando “conforme a música”, dentro do possível entre os envolvidos. A evolução do sujeito, do ambiente e dos acoplamentos advém de uma via possível e satisfatória dentre outras, mas nem sempre ótima, contrariando a abordagem adaptacionista da evolução. Só depois de ocorridos variados acoplamentos que é possível conhecer sua evolução, que é distante da ideia de progressão (VARELA; THOMPSON, ROSCH, 2003). O modo e os tipos de acoplamentos que vão ocorrendo, vão produzindo uma história que aos olhos do observador parece aleatório por desconhecer todos os fatores envolvidos na evolução. Segundo Maturana e Varela (2002, p. 131),

A Evolução se parece mais com um escultor vagabundo, que passeia pelo mundo e recolhe um barbante aqui, um pedaço de lata ali, um fragmento de madeira acolá, e os junta da maneira que sua estrutura e circunstância permitem, sem mais motivos que o de poder reuni-los. E assim, em seu vagabundear vão sendo produzidas formas intrincadas, compostas de partes harmonicamente interconectadas que não são produto de um projeto, mas da deriva natural.

É certo que transformação ocorre ao mesmo tempo em que a estase, sendo esta a tendência do indivíduo em se manter estável, desacelerado, aparentemente constante, com características que permitem que ele se descreva de determinado modo e que os outros o reconheçam. Segundo Maturana (1999, p. 30),

[...] devemos reconhecer que não somos de nenhum modo transcendente, mas somos num devir, num contínuo ser variável ou estável, mas que não é absoluto nem necessariamente para sempre. Todo sistema é conservador naquilo que lhe é constitutivo, ou se desintegra. Se dizemos que uma criança é de uma certa maneira boa, má inteligente ou boba, estabilizamos nossa relação com ela de acordo com o que dizemos, e a criança, a menos que se aceite e se respeite, não terá escapatória e cairá na armadilha da não aceitação e do não respeito por si mesma, porque seu devir depende de como ela surge – como criança boa, má, inteligente ou boba – na sua relação conosco.

O movimento entre estase e imprevisibilidade ocorre de modo muito mais complexo do que na dialética, com seu jogo de contradições que levam à mudança. É um movimento, em rede, em que as relações com acontecimentos do meio e consigo mesmo ocorrem ao mesmo tempo, paralelamente, alternadamente, com bifurcações, sem início prévio, com centros provisórios, gerando um novo sujeito e grandes mudanças cognitivas. Essa é a organização do indivíduo, como ele se relaciona, como ele se transforma. Logo, o devir sob a forma de rede é contrária a de evolução em uma direção.

No devir cognitivo, poucas coisas se fazem com planejamento prévio, mesmo no adulto. Esse movimento se faz em acoplamento com o meio, na conduta do sujeito. Não são apenas os processos cognitivos simples que precisam do fazer no mundo concreto para se desenvolverem, mas também os pensamentos ditos abstratos, lógico-matemáticos, a linguagem verbal e formal. É o que Varela chama de enação. A enação confunde-se com o devir, com o fazer, com o concreto, com a invenção. “A enação é um tipo de ação guiada por processos sensoriais locais, e não pela percepção de objetos ou formas” (KASTRUP, 1999, p. 132).

A representação, termo fundamental no cognitivismo, dominante na psicologia e demais ciências cognitivas, aponta para uma separação entre o mundo e o sujeito na medida em que interpretam a percepção, a linguagem e outros fenômenos cognitivos como uma tentativa de corresponder simbolicamente da melhor forma possível à realidade pré-determinada. Com a ideia de representação, pouco valor é dado à ação nos níveis superiores de abstração. No entanto, experimentos em neurociência têm demonstrado que mesmo pensamentos complexos acompanhados de ações motoras têm evolução e qualidades bem diferentes de pensamentos complexos em estado inerte. Varela (1992, p. 18) relata que:

O mundo não é algo que nos é dado, mas é alguma coisa em que temos parte graças ao modo como nos movemos, tocamos, respiramos e comemos. Eis o que chamo *cognição como 'enação'*³⁰, partindo das conotações semânticas dos termos 'enação'³¹ que sugerem o fazer emergir mediante a manipulação concreta.

A oposição ao conceito de representação somada à visão da evolução como deriva e do acoplamento meio – organismo são construções de Varela que ajudam a compor o conceito de enação, termo fundamental para compreender a visão dos autores acerca da linguagem.

As ações ocorrem somente no acoplamento com o meio e não existem sem o mesmo e vice-versa. Nada é pré-determinado; a linguagem se faz ao longo da evolução em que sujeito e meio vão se ajustando às características estruturais de um e do outro que foram sendo formadas ao longo da história. Nem o meio nem o sujeito podem criar estruturas um no outro, apenas podem se ajustar às

³⁰ Destaque do autor e grafia da edição.

³¹ Destaque do autor e grafia da edição.

possibilidades de cada uma. Como afirma Maturana (1997), O acoplamento é a "[...] complementaridade estrutural necessária entre o sistema determinado por sua estrutura e o meio". (MATURANA, 1997, p. 86).

O acoplamento é resultado de mudanças mútuas sofridas no curso de suas interações. São sempre temporários e relativos e constantemente questionados por novas situações.

O acoplamento provoca alterações indiretas nas partes envolvidas, ou seja, não é o outro que o promove, mas sim a própria dinâmica estrutural do sujeito na relação com o outro. Isso significa que um não é promotor de mudanças estruturais no outro e sim de seleções de mudanças possíveis e, por sua vez, de possibilidades futuras de acoplamento. Assim, algumas características existentes em determinado momento da evolução do sujeito passam a não ser mais possíveis em decorrência das seleções que foram ocorrendo como fruto dos acoplamentos (MATURANA; VARELA, 2002; VARELA, THOMPSON; ROSCH, 2003). Isso permite compreender o porquê de mesmo com mudanças drásticas no ambiente, o sujeito poder permanecer com poucas alterações, o que é denominado de estase (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003).

Para que seja possível o acoplamento ou sua manutenção, é necessário que não exista nenhum tipo de interação destrutiva apenas perturbações (MATURANA; VARELA, 2002). Nas interações destrutivas, ocorre perda de organização do indivíduo, não apenas alteração na estrutura do mesmo.

No acoplamento com o mundo, as estruturas³² do indivíduo até o momento, limitam e possibilitam mudanças. O indivíduo pode tanto se auto-perturbar como ser perturbado pelo meio. As perturbações são indicadoras de divergências. Aparecem como inicialmente locais, mas que depois podem se espalhar em toda a rede, gerando mudanças gerais no indivíduo-meio. São as perturbações, "breakdowns", que provocam no indivíduo invenções de problemas e podem aparecer ao observador como interrupções de ações, por exemplo. Segundo Kastrup (1999), o

³² "Encarnação de uma organização numa matéria" (KASTRUP, 1999, p. 121).

indivíduo vai inventando e se inventando, produzindo, improvisando e aproveitando as circunstâncias.

Segundo Kastrup (1999), a invenção é uma característica fundamental da cognição. Esta é mais do que conteúdo, função e forma: é mudança, invenção, coletividade, tempo e que é, por sua vez, ultrapassagem de seus próprios limites.

Alguns indivíduos ignoram as perturbações, logo não inventam, outros só inventam problemas, enquanto outros inventam e produzem. E quando inventam, mudam o mundo e a si mesmos. Não há como separar. Segundo Kastrup (1999), tanto as perturbações quanto o coletivo não são elementos causadores da cognição, mas sim partes dela. Para a autora, baseada em Maturana e Varela, “Os sistemas vivos são ditos autônomos, pois criam, em sua operação, suas próprias regras de funcionamento, diferentemente dos sistemas heterônomos, que são controlados por regras extrínsecas” (p. 124).

A priorização da ideia de solução de problemas é contrária a tal concepção, pois valoriza mais o meio do que o acoplamento, visto que seria o meio o maior responsável por fornecer os elementos para identificação de um problema a ser solucionado. A ideia de solução é condizente, por exemplo, com a de instrução, modelo ainda presente na educação, o que dificulta a aceitação da “auto”-formação na área.

A cognição é concebida por Kastrup (1999, p. 202) como “potência de diferir de si mesma”. Isso talvez explique o porquê da fala externalizada: a necessidade de separar sua fala de si mesmo para então se deixar perturbar e inventar problemas, diante de uma dificuldade. A fala para si interessa porque costumou provocar ou aparecer ela própria como uma perturbação, como uma divergência, como invenção, como “breakdown”. No entanto, é preciso compreender a concepção de linguagem para Maturana e Varela para avançar na questão, uma vez que os autores citados no presente tópico não abordam a fala para si.

3.2.1 O linguajar em Maturana e Varela

Como falar da linguagem quando Maturana e Varela valoriza o fazer em detrimento da representação? Como falar em linguagem sem falar em representação?

O conceito de cognição inventiva está ligada ao de devir, melhor representados no campo da linguagem pela sua relação com a ação do que pela sua relação com o pensamento e sua caracterização em forma, função e significado, os “nvariantes da cognição” (KASTRUP,1999).

Para Maturana (1998) não se pode conceber a linguagem desvinculada das ações que, por sua vez, dependem da emoção:

Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. [...]. Ao mesmo tempo todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção [...] todo sistema racional se constitui no operar com premissas previamente aceitas, a partir de uma certa emoção [...]. [Logo], ‘não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção’ (MATURANA, 1999, p. 15-23).

Maturana (1999) prefere o termo linguajar ao de linguagem de modo a frisar seu caráter de atividade. Preocupa-se em explicar o linguajar em termos de coordenação de ações coordenadas recorrentes no acoplamento com o meio:

Comumente dizemos que a linguagem é um sistema simbólico de comunicação. Eu sustento que tal afirmação nos impede de ver que os símbolos são secundários à linguagem. [...] a linguagem está relacionada com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenações de ações consensuais. Mais ainda, a linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações (MATURANA, 1998, p. 19-20).

Outro aspecto importante do linguajar é sua distinção da fala, por ser “o ato de estar na linguagem” (MATURANA, 2003, p.87). Duas pessoas conversam “quando vemos que o curso de suas interações constitui num fluir de coordenações de ações” (MATURANA, 1998, p. 20).

Se a linguagem é um modo de coordenar ações coordenadas com o meio, só é possível percebê-la no ato do seu acontecimento enquanto tal: na atividade, com o

meio, com as várias dimensões com que se acopla e no seu processo de invenção constante tanto da atividade, quanto da linguagem, quanto da cognição, quanto de si como um todo. Por exemplo,

Se estamos de um lado da rua e queremos pegar um táxi, e vemos um táxi vazio que segue na direção contrária à que estamos, fazemos um gesto com a mão que nos coordena com o motorista, que então para. Tal interação é uma coordenação de conduta simples e não é, vista com tal, nada além disso. Mas, se depois de fazer o gesto que coordena nossa conduta com o motorista em seu parar, fazemos outro que resulta em que este dê a volta e pare do nosso lado, orientado na direção contrária à que seguia antes, há uma coordenação de coordenação de ação. Vistas em conjunto, a primeira interação coordena o parar e o pegar o passageiro e, a segunda, a direção a seguir. Tal sequência de interações constitui um linguajar mínimo. Um observador poderia dizer que houve um acordo. À primeira vista, somente ocorreu uma sequência de coordenações de conduta, mas trata-se de uma sequência particular, porque a segunda coordenação de ações coordena a primeira, e não simplesmente se agrega a ela (tirar a aspa simples anterior) (MATURANA, 1998, p. 59).

Para os cognitivistas, a linguagem é uma representação de nível avançado, um instrumento utilizado pelas pessoas para compreenderem e se relacionarem melhor com o mundo:

'Notem vocês que se tivesse dito: a linguagem é nosso instrumento de comunicação, teria colocado a linguagem no corpo, como o instrumento através do qual manejamos e manipulamos símbolos na comunicação. Se eu manipulasse algo que é um símbolo para transferi-lo para outro, trataria a linguagem como uma propriedade em mim que me permite manipular símbolos. [...]. Mas a linguagem se constitui e se dá no fluir das coordenações consensuais de ação, e não na cabeça, ou no cérebro ou na estrutura do corpo, nem na gramática ou na sintaxe' (MATURANA, 1999, p.27-28).

Com o conceito de enação, a linguagem seria um tipo de coordenação de ações regulares que só pode ser compreendida ao longo da evolução filogenética e ontogenética. É um "fazer-emergir" que Varela ([1994]) intitula de "gestos conversacionais":

Há acções lingüísticas que efetuamos constantemente: afirmações, promessas, solicitações e declarações. Na verdade, uma tal rede contínua de gestos conversacionais que comporta as suas condições de satisfação, não constitui um instrumento de comunicação, mas sim a verdadeira teia sobre a qual se desenha a nossa identidade (VARELA, [1994], p. 91).

No agir sobre o mundo, coordenando as coordenações de ações através da linguagem, o indivíduo vai inventando e transformando a própria linguagem com outros sujeitos e com o mundo, inventando seu próprio curso evolutivo à medida que vai se permitindo perturbar, inventar, solucionar e produzir a partir dos problemas criados com as dimensões do meio com o qual interage.

Esse curso de auto-invenção vai ocorrendo de modo multimendisonal, paralelo, simultâneo, alternado, bifurcante, com pontos principais que oscilam. A linguagem ajudaria a organização da rede, uma vez que é um modo de coordenar.

A linguagem não é um fazer qualquer, é um fazer especial por ser coordenadora. Mas do que isso, só existe reflexão quando estamos (versus usamos) na linguagem. Como bem relata Maturana (1998, p. 38), [...] “*se não estamos na linguagem não há reflexão*”³³, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-lo, até refletirmos sobre o ser”.

Quando Varela ([1994]) e Maturana e Varela (2002) tratam da evolução, marcam sua diferença em relação às abordagens que buscam a simplicidade e a pré-determinação como modo de facilitar a tarefa de compreensão e aplicabilidade de uma teoria, mesmo que às custas da distorção do acontecimento. Logo, tempo e ritmo em uma evolução complexa de redes distribuídas³⁴ de acoplamento devem ser objetos de atenção nessa tentativa de inventar/descobrir o que não foi trabalhado por Maturana e Varela: a fala para si. Resta saber se a linguagem para si seria coordenação de ação, assim como o linguajar e, caso afirmativo, como ocorre.

Nota-se que o estudo do linguajar exige o olhar sobre o fazer em rede, o fazer coordenado. A partir da visão exposta acima sobre o linguajar, há uma quebra com a ideia de linguagem como instrumento. E é como instrumento que Vygostky entende a linguagem: um instrumento do pensamento e do mundo.

Ao contrário de Vygotsky, autor de influência materialista sócio-histórica Vigotski (1996), tanto Maturana quanto Varela adotam uma perspectiva fenomenológica. Há semelhanças e diferenças entre eles. As semelhanças decorrem do fato de ambos os lados valorizarem a atividade, a mudança e as perturbações. As diferenças decorrem do modo como concebem a mudança e o externo e interno.

³³ Grifo do autor.

³⁴ A ideia de redes distribuídas é influência das teorias da emergência descritas por Varela ([1994]). Ainda que o conceito de representação seja forte, a emergência influencia as teorias de Varela e de Maturana ao mostrar que a cognição ocorre de forma distribuída em rede, com vários fenômenos ocorrendo paralelamente.

Vygotsky também valoriza a atividade, mas a ênfase na linguagem como signo e função foi cada vez ganhando mais força nos seus últimos escritos, justamente quando apresenta mais contribuições sobre a linguagem. Já Maturana e Varela abandonam a ideia de função, significado e de representação em nome da ideia de enação e de devir. Maturana (1999) discorda da ideia da linguagem como instrumento enquanto Vygotsky se apóia nela em sua teoria.

Enquanto Vygotsky estabelece a relação entre pensamento e linguagem, Maturana e Varela relacionam linguagem com ação.

Quando descreve o desenvolvimento humano, Vygotsky busca a criação de leis psicogenéticas a partir da contradição entre exterior e interior, onde o processo de interiorização se dá em espiral ao invés da forma de rede distribuída. Maturana e Varela tiram a importância do exterior, uma vez que este não pode gerar mudanças no indivíduo a não ser indiretamente, sob a forma de perturbação.

A ideia de perturbação aparece em Vygotsky quando trata do conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato. Para ele, o meio exterior é capaz de promover o desenvolvimento, fazendo com que o indivíduo se adiante ao próprio estágio real de desenvolvimento. Logo, para os autores russos o devir só aparece como uma zona ao invés da característica própria da cognição e do sujeito: divergir de si mesmo, como apontam Maturana e Varela.

É possível contestar minha própria afirmação alegando que Maturana e Varela contrapõem ao conceito de devir o de estase. Isso poderia ser semelhante a relação entre nível de desenvolvimento real e potencial. No entanto, para Maturana e Varela não há níveis e sim o mesmo processo do devir: a estase e a imprevisibilidade, a transformação. Não são momentos diferentes, mas sim o mesmo momento, ou melhor, movimento.

Além disso, o devir de Vygotsky, o que se adianta ao desenvolvimento, é previsível em Vygotsky e colaboradores: é o caminho para a abstração, o caminho

para fazer sozinho o que faz com ajuda de outrem, o caminho para a linguagem interior, o caminho para a escrita, o caminho do exterior para o interior.

Mas a principal contribuição de Vygotsky e colaboradores é a possibilidade de auxiliar na compreensão de um assunto pouco abordado e que sequer foi tratado pelos próprios autores como objeto peculiar: a fala para si no adulto. É a conversa e o linguajar em geral o foco da atenção de Maturana quando se trata de linguagem, muito provavelmente em função do questionamento acerca do que seria externo e interno e por conceber o organismo como um sistema fechado. No entanto, é possível aproveitar as contribuições de ambos os lados, já que Maturana e Varela dão muita importância ao impacto das perturbações sobre o sujeito. Considerando que a fala para si seja perturbadora e promova uma mudança no sujeito, deve ser considerada como objeto importante, desde que vinculada à rede da qual faz parte.

Para Maturana e Varela, assim como para Vygotsky e Piaget, não se pode conceber a linguagem se não for ao longo do processo evolutivo. No entanto, enquanto os últimos concentram sua atenção na criança em seus momentos cruciais de desenvolvimento da linguagem, Maturana e Varela abordam a linguagem sem se preocupar com suas diferenças entre as faixas etárias.

Quadro 1: Comparação entre a evolução da linguagem em Maturana e Varela e Vygotsky e colaboradores.

Ênfase, olhares sobre a linguagem	Maturana e Varela	Vygotsky e colaboradores
Influências	Fenomenologia	Materialismo histórico-dialético
Principal relação com a linguagem	Linguagem e ação	Linguagem e pensamento
Principais características da linguagem	Enação Coordenação de ações Reflexão	Sua função instrumento
Evolução	Em rede	Em espiral
Relação entre exterior e interior	O exterior só existe para o observador. O exterior é o que perturba.	Exterior – interior
Devir	Como todo o processo	Como uma zona
Perturbação	O que diverge de si mesmo Invenção	O que antecede ao desenvolvimento real Aprendizagem
Devir	Imprevisível	Previsível: do exterior para o interior; da ajuda para sem ajuda
	Em qualquer momento de vida do sujeito	Ênfase na criança

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de (MATURANA, 1997, 1998, 2003; MATURANA; VARELA, 2002; VARELA, 1992, [1994]; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003; KASTRUP, 1999, 2004; LEONTIEV, [1978], 1998; LURIA, 1998a, 1998b; VIGOTSKI, 1998, 1996a, 1996b, 1996c; VIGOTSKY, 2000,2001; VYGOTSKY, 1989,1994).

Assim como qualquer processo cognitivo, a linguagem muda seu fazer com o mundo na chamada deriva estrutural Maturana e Varela (2002), conceito que tem repercussão importante na ideia de fala para si que apresento nessa tese, uma vez que é no processo da atividade com ações e tecnologias coordenadas que pretendi captar a fala para si e sua própria evolução. Para compreender a linguagem no adulto, principalmente a fala para si, é fundamental que se observem as atividades do sujeito ao longo do tempo na relação com diferentes situações, tecnologias, suportes, programas de computador e pessoas. É importante que sejam observadas as interrupções (voluntárias ou não), retornos à atividade, surpresas, perturbações, conclusões, ou seja, tudo o que diz respeito ao processo de um fazer.

Maturana e Varela não tocam no tema fala para si, é por isso que é necessária a fundamentação com Vygotsky e colaboradores. É possível que a ausência da questão para eles seja em função do fato dos mesmos não fazerem diferença entre interior e exterior, visto que só vale para o observador. O que vale é o que perturba. E o que perturba pode partir tanto do indivíduo quanto do meio com o qual está acoplado. Por isso é importante perguntar o motivo da fala para si do ponto de vista de Maturana e Varela, o que procurei responder ao longo dos resultados.

Maturana e Varela valem como inspiração para outros olhares sobre o acontecimento, dadas as diferenças e semelhanças entre eles e Vygotsky e colaboradores.

Logo, Varela e Maturana mostram sua importância para a pesquisa em questão em função da sua visão de linguagem, evolução, acoplamento, deriva estrutural, perturbação, como também da atenção, tema que será exposto a seguir, utilizando-se deles e de outros autores como fundamentação.

3.3 A ATENÇÃO

A atenção é um objeto de estudo que vem retornando ao centro de interesses dos educadores, das neurociências, da psicologia e de estudiosos das tecnologias de um modo geral. A disponibilidade cada vez maior de informações tem acarretado ou reforçado interpretações de uma perspectiva social Vaz (2004) e psiquiátrica, através dos seus estudos sobre déficit de atenção e/ou hiperatividade (ABDA, 2003; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002; BARKLEY, 2002; HALLOWELL; RATEY, 1999).

O termo "Transtorno e déficit de atenção e hiperatividade" (TDAH) é conhecido pela comunidade científica e pelo senso comum. Diagnósticos de TDAH têm aumentado, principalmente nas escolas, mudando a visão do estudante "pintão" para a visão da criança que necessita de cuidados médicos, medicamentosos e psicoterápicos.

Entretanto, a rapidez de transformações do nosso mundo e a quantidade e qualidade variadas de informações que nos são apresentadas a todo momento exigem um estudo qualitativo da atenção, contrariamente à visão da atenção sob a forma quantitativa. A qualidade das informações e da atenção parecem ter sido deixadas de lado pelos mais comuns estudiosos da atenção e dos livros de psiquiatria da atualidade à medida que consideram a atenção como presença e ausência ao invés da qualidade da atenção, como bem atesta Kastrup (2004).

Entretanto, o interesse pela atenção não é novidade na história da psicologia, existindo desde seu surgimento enquanto ciência. Ao longo de toda sua evolução, seu estudo pode ser dividido em duas tendências principais: (1º) a atenção do "ponto de vista reatológico", segundo crítica de Vigotsky (2001) e enquanto resposta ao meio, realizadora de tarefas e "ato de prestar atenção", contra o qual se opõe Kastrup (2004) e; 2º) A atenção como mais um elemento da consciência (WUNDT segundo Kastrup (2004); 3º) a atenção como estudo da cognição em sua dimensão de experiência em movimento e atividade (KASTRUP, 2004; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003).

Segundo Vigotsky (2001), na perspectiva reatológica ou empirista, a atenção é classificada como interna/externa, no que diz respeito à origem do estímulo;

arbitrária/não arbitrária; como oposta ao hábito; de origem motora; como evolução de reflexo incondicionado para condicionado; modificada a depender das expectativas do indivíduo.

Para a psicologia experimental, há relação entre a expectativa do indivíduo diante do objeto (reação ou apreensão) e a duração da atenção. Quando o sujeito está voltado para a reação a um assunto ou impressão, a tendência é a curta duração da atenção. Contudo, se a expectativa for de apreensão de um estímulo, assunto ou impressão, tende a haver um prolongamento da duração da atenção, segundo afirma Vigotsky (2001).

A atenção também é vista como oposta ao hábito: uma vez que nos acostumamos com uma atividade, a tendência é a diminuição da atenção. Já a atenção de alguém em relação a uma atividade é indicativa da inexistência de um hábito na relação com o objeto da atenção. Ao mesmo tempo, o aumento do hábito tende a intensificar a natureza ativa da atenção diante de novos assuntos ou impressões, uma vez que nos libera do esforço na relação com atividades habituais. (VIGOTSKY, 2001).

Como as demais reações, do “ponto de vista reatológico” Vigotsky (2001), a atenção possui origem motora, em que todo o corpo e órgãos do sentido ficam na devida posição e estado adequado para a atividade envolvida, enquanto que os músculos e sentidos não envolvidos são relaxados.

Assim como a vertente comportamental, a psicologia que trata da atenção enquanto estudo da cognição e experiência percebe na atenção uma constante, sendo que por razões diferentes. Enquanto a psicologia empírica concebe tal esforço em função da atividade motora exigida para a atividade e decorrente da falta de hábito, a segunda vertente atribui o esforço de manutenção da atenção à sua característica fluida e oscilatória, com saída constante de seu foco, que a atenção voluntária procura recolocar incessantemente (KASTRUP 2004; VIGOTSKY, 2001).

Os estudos da atenção como uma atividade da consciência são retomados na atualidade como herança, dentre outros, da psicologia de meados do século XIX.

Tanto Wundt quanto James já haviam trazido ideias fundamentais para o estudo da atenção ao tratar da sua fluidez e oscilação e não restringindo a atenção ao simples papel de facilitador da realização de tarefas (HEIDBREder, 1981; KASTRUP, 2004; VIGOTSKY, 2001).

Segundo Vigotsky (2001), a psicologia tradicional define a atenção como sendo uma atividade que tem como qualidades principais a seleção, organização e unificação das impressões, o ritmo oscilatório e a duração curta.

Vygotsky (1994) se aproxima da relação entre atenção e tecnologias quando demonstra que os signos geram mudanças no modo de atentar para o mundo e para si mesmo, de modo dialético. Os signos dão significado às coisas com as quais o sujeito se relaciona. Entretanto, não nascemos trabalhando com signos. Antes da percepção de sua importância como instrumento psicológico, o indivíduo se sujeita arbitrariamente a qualquer estimulação do meio, variando facilmente de objeto de atenção, em conformidade com os movimentos do corpo. No momento em que se apercebe da importância dos signos, o indivíduo começa a modificar o que Vygotsky denomina de funções psicológicas superiores, entre eles sua atenção, memória e pensamento.

Segundo o autor, quando entre eu e o mundo existe um mediador simbólico (signo) de tipo externo ou interno, convencionado pela cultura e momento histórico em que o indivíduo ou grupo vive, nossa atenção passa a ser concentrada, focalizada, intencional, ativa, duradoura, organizada e seletiva, desprezando estimulações e selecionando outras. O signo passa a ser um filtro que avisa quando, para onde e por quanto tempo devemos nos relacionar com o objeto da atenção.

Para Vygotsky a linguagem verbal é um dos signos possíveis para a mudança da qualidade da atenção. É quando o discurso, como outros signos, são internalizados, que a atenção chega ao auge do uso intencional pelo próprio indivíduo.

Para Vigotsky (2001), a distração parece ser vista como subordinada à atividade consciente de prestar atenção. Embora as estimulações distrativas devam

estar em posição subordinada em relação ao assunto principal, nunca estão inteiramente afastadas do campo da consciência, continuando a agir sobre o indivíduo. Uma vez que se tente afastar os estímulos distrativos, "como "ruído abafado e quase imperceptível" e "vista que se descortina da sua janela", a tendência é um resultado completamente avesso ao esperado à aprendizagem, como sonolência e apatia. (VIGOTSKY, 2001, p. 176-177).

Para Vigotsky (2001), duas das principais qualidades da atenção, a duração e o ritmo oscilatório, justificam a impossibilidade do indivíduo se manter voltado por muito tempo para um só objeto, oscilando entre impressões diferentes, mesmo que se detendo em um assunto principal. Tais características da atenção, duração e ritmo oscilatório, podem estar relacionadas com as expectativas sempre frustradas de algumas escolas em manter os estudantes detidos em apenas uma impressão por muito tempo. A oscilação da atenção tende a ser vista por estas escolas como um mal, indicativo da falta de atenção.

A oscilação pode ser contrastada com a ideia de distração, segundo definição de Kastrup (2004, p.8):

[...] a distração é um funcionamento onde a atenção vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora de lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e ideias fluidas, que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão. É curioso notar que o distraído é alguém extremamente concentrado, que não é meramente desatento, mas cuja atenção se encontra em outro lugar.

Criatividade para Kastrup (2004) está ligada à distração: oscilações, "puxões" e "sacudidelas", que levariam o indivíduo de volta ao eixo, ainda que temporariamente. Na dispersão isto não ocorreria, já que há focalização em mais de um objeto.

Vigotsky (2001) e Kastrup (2004) compreendem a distração como uma característica simultânea e útil da atenção, embora por razões diferentes. Enquanto Vigotsky (2001) aponta para a inevitabilidade da distração e para sua necessidade como condição para o afastamento da apatia e cansaço, Kastrup (2004) valoriza a distração em função de estar relacionada com o processo inventivo.

Já para Kastrup (2004), a invenção pode estar relacionada com a distração devido ao fato do indivíduo distraído não se prender a tarefas pré-definidas durante o seu vagar, ainda que concentrado no que está fazendo. Esse vagar errante próprio da distração é denominado pela autora de “mecanismo circular”, enquanto Vygotsky (2001) se limita à ideia de ritmo oscilatório.

Tal mecanismo circular ou ritmo oscilatório é indicativo de uma falta de focalização, mas não exclui a concentração. A focalização é algo que não está presente durante a distração, já que o indivíduo distraído foge todo o tempo da tarefa na qual está envolvido. A visão restrita da atenção ao ato de prestar atenção a tarefas, acaba por gerar uma coincidência entre o conceito de concentração e o de focalização. Contudo, as atividades espontâneas, cotidianas e contemporâneas nos permitem perceber a diferença entre concentração e focalização. Enquanto na distração existe concentração sem focalização, em situações da sociedade contemporânea há focalização sem concentração. É o caso do “zapping”. O passeio rápido com controle remoto por canais de TV cada vez mais numerosos é acompanhado de focos rápidos sem concentração em nenhum dos canais, apesar de no final da noite o indivíduo saber dizer sobre o que acontecia na TV (KASTRUP, 2004). Essa presença de focalização sem concentração é chamada de dispersão (KASTRUP, 2004; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003).

Portanto, distração e dispersão são diferentes. Enquanto no primeiro ocorre concentração sem foco, no segundo ocorre foco sem concentração. Na dispersão, além da falta de concentração, existe duração curta e falta de consistência da experiência. Dessa forma, fica claro a valorização de Kastrup (2004) da distração em relação à dispersão, acompanhada da valorização da concentração em relação à focalização, como atesta seu relato seguinte:

Para a invenção, a questão é antes de concentração que de focalização. A subjetividade contemporânea não sofre de falta de foco, mas antes de excesso de focalização. Mas a focalização, por si só, é estéril para a invenção. Por isto a dispersão é um problema. Uma atenção dispersa e ávida de novidade responde automaticamente às informações externas que se proliferam e que convocam uma atenção sempre focada e ao mesmo tempo fugaz. A informação é consumida rapidamente numa busca sem encontro, pois tudo é rapidamente descartado (p. 14).

Vigotsky (1994, 2001) considera a dispersão como uma característica mais comum em crianças que ainda não fazem uso de mediadores simbólicos ou uma indicação de má condução do professor do conteúdo trabalhado em sala. Já Kastrup (2004) considera a dispersão ligada a automatismos, sem nenhuma possibilidade criativa.

Assim, Vigotsky (2001) aponta para um diferencial qualitativo da atenção a depender da variação de suas características. Embora Kastrup (2004) e Vigotsky (2001) se oponham à noção de déficit, a visão da atenção principal ou meramente como ato de prestar atenção a tarefas e como facilitadora da aprendizagem é um ponto importante de divergência entre ambos, devido ao fato de Kastrup (1999, 2004) propor em seu lugar a aprendizagem da atenção que, a seu ver, é mais coerente com a perspectiva de cognição inventiva (KASTRUP, 1999, 2004).

Diante da visão da atenção como qualidade, pode-se deduzir algumas possíveis implicações educacionais, segundo Vigotsky (2001). Se a atenção tende a ser curta e oscilatória, o material deve ser organizado e apresentado de tal forma que: corresponda ao volume estreito de reações de atitude e não contrarie a duração dessas reações; corresponda também ao funcionamento rítmico da nossa atitude; a distração deve ser objeto de preocupação, já que o mais atento em uma aula pode ser o mais distraído. Para que haja a manutenção da atenção, é sugerida a transferência do interesse de um objeto para outro pela ligação de ambos.

É ao enfoque cognitivo-comportamental que Kastrup (2004) atribui a visão da atenção como condição para aprendizagem, realização de tarefas, como também para solução de problemas e controle do comportamento. Tal enfoque concebe a atenção voltada para objetos e estímulos do mundo externo, sendo a falha no trato com as informações externas sinal de pouca atenção e baixa capacidade de concentração.

Kastrup (2004) critica todo enfoque que concebe a seleção de informações durante a atividade da atenção um processo de relação linear entre “input” e “output”. Muito mais complexo do que uma seleção linear de informações, Kastrup

(1999, 2004) compreende a atenção como sendo um processo dinâmico em que muitos processos cognitivos acontecem simultânea e paralelamente.

É baseada principalmente nas ciências cognitivas da década de 90 que Kastrup (1999, 2004) encontra fundamentos para se opor à visão linear da atenção própria do que foi chamado de primeira tendência dos estudos da atenção. Kastrup (1999, 2004) adota a terceira tendência, que concebe a atenção como consciência incorporada, mergulhada na experiência, e se detém principalmente nas abordagens influenciadas pela fenomenologia, como a de Gurvitch, de Merleau-Ponty, de Depraz e Varela.³⁵

Vigotsky (2001) se afasta da visão da atenção enquanto elemento da consciência para a ideia da atenção enquanto função. Ambas restringem a seu modo a atenção a uma representação ou instrumento, logo à parte do que propõem abordar (KASTRUP, 1999; Maturana, 1998; VARELA, 1992; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003).

Não pode ser esquecida a diferença entre a ideia de oscilação da atenção, onde volta para um centro e a ideia de atenção evoluindo com uma rede, como todo processo cognitivo. Na ideia de emergência, o centro da atenção também poderia mudar, ainda que haja uma maior permanência em função da estase, conceito já apresentado em tópicos anteriores. A atenção seria a relação do sujeito do sujeito com diferentes dimensões do meio, cujo acoplamento vai mudando. Mais do que oscilação, a atenção pode estar igual e multiplamente dividida, alternada, ter um centro mutável, e ser imprevisível e à deriva, se for feita a opção de estudar a atenção a partir da visão de cognição dos autores Maturana e Varela. É o caminho que os indivíduos vão fazendo que vai determinando a atenção dos momentos seguintes. Assim como na primeira vertente, a atenção não se desvincula do corpo, mas é via enação que o corpo se presentifica e atenta para as dimensões em que se acopla.

³⁵ Nas ciências cognitivas da década de 90, a atenção tem sido investigada no âmbito dos estudos da consciência, sendo esta vista de um modo muito mais amplo do que como sinônimo de eu e de foco da atenção. Sendo assim, para essa tendência, estar atento ao objeto de atenção não é o mesmo que pensar sobre o objeto de atenção. A atenção é algo dinâmico, transversal à consciência. Por não ser um processo específico, vem sempre acoplada a outros processos da consciência e à experiência em si.

Assim como a estase e os novos acoplamentos vão determinando a mudança e a manutenção da atenção, a perturbação também pode ser fundamental na mudança do objeto da atenção e do seu tipo. Resta saber como ocorre, o que será tratado no capítulo dos resultados.

A linguagem é um processo cognitivo peculiar, pois é a coordenação da coordenação de ações. Se virmos a atenção como enaço em rede, a linguagem também a coordena. É talvez daí a chave para o primeiro passo de compreensão entre linguagem e atenção.

Caso a hipótese de que a linguagem para si tem o objetivo de se tornar perturbação de si mesmo, tentativa de diferir-se para inventar, ela também teria a possibilidade de inventar tipos e durações da atenção. Visto que Kastrup propõe uma aprendizagem da atenção, a linguagem para si pode ser um elemento de contribuição para compreensão e implantação dessa aprendizagem.

Quadro 2: Comparação entre a visão acerca da atenção em Vygotsky e Maturana, Varela e Kastrup

	Vygotsky	Maturana, Varela e Kastrup
Características	Qualitativa	Qualitativa
	Parte da atividade	Parte da atividade
	Função psicológica	Cognição inventiva
O que modifica a atenção	Signos	Linguajar
		Perturbações
		O que difere de nós mesmos
Movimento e ritmo da atenção	Oscilação	Rede
Valor da distração	Manutenção da atenção	Invenção
	Afastamento da apatia e do cansaço	
Dispersão	Negativa	Negativa
	Mais comum na infância	
	Decorrente de possível incompetência do professor	
Implicações para educação	Propõe atenção para aprendizagem	Propõe aprendizagem da atenção

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de (MATURANA, 1997, 1998, 2003; MATURANA; VARELA, 2002; VARELA, 1992, [1994]; VARELA; THOMPSON; ROSCH 2003; KASTRUP, 1999, 2004; LEONTIEV, [1978], 1998; LURIA, 1998a, 1998b; VIGOTSKI, 1998, 1996a, 1996b, 1996c; VIGOTSKY, 2000, 2001; VYGOTSKY, 1989, 1994).

Apesar das diferenças no olhar sobre linguagem, atenção e ação, nota-se que todos relacionam direta ou indiretamente os principais pontos apresentados no presente capítulo.

Para chegar aos resultados encontrados foi feito um percurso através da pesquisa de multimétodos, que será apresentada e justificada a seguir.

4 RESULTADOS

4.1 AS EXPRESSÕES ISOLADAS DA FALA PARA SI NA REDPECT

No presente tópico faço uma análise abrangente das expressões da fala para si e depois apresento os relatos com maiores detalhes e em evolução, com análise mais pormenorizada. Nessas minhas primeiras observações, foquei minha atenção nas expressões da fala para si vistas de forma pouco vinculadas à atividade. As falas para si no adulto apresentaram-se sob formas, conteúdo, funções, situações/momentos, ambiente e tipo de atividade, sendo que os três últimos também serão explorados no tópico seguinte. No que diz respeito à função e forma, as vocalizações apareceram como afetos e/ou razão, assim como com formas abreviadas, rápidas e curtas. Esse modo de observar trouxe algumas contribuições que foram deixadas de lado nas observações posteriores por motivos que serão revelados em momento oportuno³⁶.

Tanto Piaget (1999) quanto Vigostky (2000) dedicam-se a analisar a linguagem egocêntrica como expressão ou instrumento da racionalidade. No entanto, para eles assim como para Maturana (1998), a emoção é parte integrante de toda a vida psíquica. Vigotsky (2000) deixa claro que não é possível separar afeto de intelecto. No entanto não adentra na questão quando começa a tratar da relação entre pensamento e linguagem. No capítulo que trata da emoção em outro livro, Vigotski (1998) não apresenta uma teoria própria, mas sim cuida de relatar teorias que de se dedicaram ao tema, suas contribuições e falhas. Já Maturana (1998) não se preocupa em tratar a emoção do ponto de vista psicogenético, como já visto no capítulo sobre o ato e o linguajar e a concebe sinteticamente como “disposições corporais dinâmicas que definem domínios de ação em que nos movemos” (p. 15).

³⁶ Afeto é tudo o que não é indiferença. Envolve sempre a relação com o outro. Abrange as emoções, sentimentos e paixões, sendo que a diferença entre eles é comumente vista em função do nível de afastamento da situação imediata, concreta, física e na aproximação das ideais. O afeto se desenvolve da emoção em direção aos sentimentos (ALMEIDA, 2001; WALLON, 1995). Vigotski (1998) discorda dessa curva evolutiva de origem darwinista das emoções, mas não entra em detalhes. Essa concepção comum do afeto também não parece coerente com a teoria de Maturana e Varela, como já explanado na fundamentação teórica.

Já Turkle (2005) trata da relação entre afeto e computador, mas especificamente da construção da identidade e do "self" na relação com a máquina. Maturana, Varela e Kastrup também focam na produção do mundo e de si como intimamente ligados. Ao fazer, eu me faço novo.

Há duas diferenças entre Turkle (2005) e os resultados da minha pesquisa que serão inicialmente apresentados neste tópico dos resultados: Turkle (2005) não trata da fala para si como também se restringe a relação do usuário ou programador com o computador. Uma vez que para Maturana (1998) a emoção limita e possibilita domínios de ação, existe uma ligação entre a emoção manifesta na linguagem e o que poderá ser feito ou não feito. Como a linguagem é uma coordenação de coordenação de ações, o que será coordenado é limitado pela linguagem que é limitada pela emoção. Logo, é fundamental saber sobre o afeto. Infelizmente, nessas primeiras observações essas expressões de afeto e linguagem não foram olhadas em conjunto e em detalhe com outras ações e dimensões.

Os afetos expressados através da fala para si na REDPECT foram associados ao bem-estar; mal-estar ou surpresa ligada a atividade ou a si próprio. Nas observações apareceram cantos³⁷; comemoração/surpresa diante própria produção³⁸ ou da interação com o meio³⁹; expectativas⁴⁰; frustração⁴¹; susto ou estranhamento diante da própria produção ou na interação com o meio⁴²; alívio⁴³; incômodo⁴⁴; auto-depreciação⁴⁵; lamento⁴⁶; lamentação por esquecimento⁴⁷; irritação⁴⁸.

³⁷ Alberto, obs. 44 (2/04/2007); Amanda, obs. 46 (17/04/07).

³⁸ Cf. Anete, obs. 29 (24/01/07); André, obs. 31 (31/01/07); Suzana, obs. 46 (17/04/07).

³⁹ Cláudia, obs. 2 (03/04/06); Amanda, obs.41 (27/03/07); Suzana, obs. 46 (17/04/07).

⁴⁰ Amanda, obs. 34 (12/02/07), disse durante pesquisa na Internet mal-sucedida até o momento: - Vai achar."; Amanda, obs. 41 (27/03/07); Suzana, obs. 46 (17/04/07).

⁴¹ Eveline em obs. 24 (11/12/06); Amanda, obs.41 (27/03/07).

⁴² Cláudia, obs. 2 (03/04/06); Amanda, obs. 41 (27/03/07); Suzana, obs. 46 (17/04/07).

⁴³ Alberto diz: - Legal! Perguntam: - Que foi? Alberto responde: - Pensei que tinha perdido tudo agora." ... "sumiu tudo". (obs. 44 em 2/04/2007).

⁴⁴ Cf. André, obs. 31 (31/01/07).

⁴⁵ Suzana, obs. 46 (17/04/07).

⁴⁶ Ana, obs. 10 (10/05/06); Anete, obs. 29 (24/01/07); Ricardo, obs.31 (31/01/07); Verena, obs. 36 (26/02/07); Amanda, obs. 41 (27/03/07).

⁴⁷ Suzana, obs. 46 (17/04/07).

⁴⁸ Cláudia, obs. 2 (03/04/06); Eveline, obs. 24 (11/12/06); Verena, obs. 36 (26/02/07).

Nas entrevistas foram relatadas visões acerca da fala para si relacionada com os seguintes afetos: prazer⁴⁹; impulso⁵⁰; desabafo⁵¹; expectativa⁵²; decepção⁵³; cansaço⁵⁴; incômodo⁵⁵; raiva⁵⁶.

Como será visto ao longo do tópico, as falas para si nos adultos pesquisados manifestaram afetos ou expressões contraditórias, algo já acontecido; uma ação a ser ou sendo feita; uma constatação do que não tinha sido percebido ainda. Ao contrário da linguagem egocêntrica para Vigotsky (2000) e Piaget (1999), as falas para si no adulto nem sempre manifestaram dificuldade, mas sim algo maçante ou uma correção, muitas vezes corriqueira. Algumas vezes sugeriu invenção, como quando comenta sobre uma criação já realizada e principalmente como surpresa diante da própria produção ou de si mesmo. Foi comum não apenas no presente tópico, mas ao longo de outras observações e entrevistas a presença dos afetos surpresa e estranhamento, sugestivos de divergência de si e do que se percebe costumeiramente, que tem, por sua vez, relação com a invenção de problemas Kastrup (1999), contrariamente à solução de problemas. Desse modo, os resultados aproximam-se mais de Turkle (2005), Kastrup (1999) Maturana e Varela (2002) e Maturana (1998), uma vez que tratam da invenção mais do que solução e da relação entre invenção e divergência.

Assim como em Piaget e Vygotsky, em minha tese as falas também apareceram como expressões da razão. Segundo Vigotsky (2000), Piaget trata a linguagem egocêntrica como meio para o observador ter acesso à qualidade do raciocínio lógico da criança, como expressão do raciocínio. Vigotsky (2000) atenta que quando Piaget considera a linguagem egocêntrica como acompanhante do raciocínio lógico, a desconsidera como instrumento cognitivo, pois a trata apenas como expressão do raciocínio.

⁴⁹ Ana em entrevista dia 27/02/2008.

⁵⁰ André em entrevista dia 31/03/2008; Amanda em entrevista dia 20/02/2008.

⁵¹ Amanda em entrevista dia 20/02/2008.

⁵² Amanda, observação 41 (27/03/2007).

⁵³ Ana em entrevista dia 27/02/2008.

⁵⁴ Amanda em entrevista dia 20/02/2008.

⁵⁵ André em entrevista dia 31/03/2008.

⁵⁶ Amanda em entrevista dia 20/02/2008.

Vigotsky (2000) prefere tratar da função da linguagem egocêntrica. Numa primeira análise, as funções da fala do adulto que aqui categorizo e cito podem ser vistas como herdeiras desta visão de Vygotsky. Vigotsky (2000) e Vygostky (1994) não estava preocupado com a forma/conteúdo da fala, mas sim com sua função. Relata que a linguagem egocêntrica e o discurso interior possuem a função geral de instrumento do pensamento.

Na minha pesquisa, a razão aparece sob diferentes formas/conteúdos e funções. As formas/conteúdos da fala para si foram: leituras em voz baixa⁵⁷; auto-concordância⁵⁸; descrição de si ou do meio com o qual interage⁵⁹; comentário/constatação⁶⁰; pergunta seguida de resposta para si⁶¹; dúvida⁶²; fechamento da atividade/produto⁶³; autocrítica⁶⁴; desorientação⁶⁵; auto-avaliação⁶⁶; suposição⁶⁷. Como pode-se notar, muitas dessas formas e funções nada mais são do que atribuições de juízo de valor, juízos esses que não têm como ser separados do afeto e tiveram a função de um gatilho para a ação de comandar uma ação, mais do que coordenar, como afirmaria Maturana (1999). Auxiliaram muitas vezes também no auxílio da decisão acerca do que se quer, principalmente diante de desejos contraditórios, de bifurcações que geravam paralisação e impasse.

Além das observações, na entrevista os sujeitos da pesquisa manifestaram sua visão acerca da fala para si. Eles a descrevem, atribuem qualidades, funções e causas de ordem tanto racional quanto afetiva.

⁵⁷ André, obs.31 (31/01/07); Ricardo, obs. 31 (31/01/07); Amanda, obs. 41 (27/03/07); Alberto, obs. 44 (2/04/2007); Suzana, obs. 44 (2/04/2007), obs. 45 (12/04/07).

⁵⁸ Cf. André, obs. 31 (31/01/07); Suzana, obs. 45 (12/04/07).

⁵⁹ Cf. Cláudia, obs. 2 (03/04/06); Fátima, obs. 27 (19/01/07); Anete, obs. 29 (24/01/07); André, obs. 31 (31/01/07); Verena, obs. 36 (26/02/07); Suzana, obs. 45 (12/04/07).

⁶⁰ Ana, obs. 10 (10/05/06); Luciana, obs. 24 (11/12/06); Anete, obs. 29 (24/01/07); Verena, obs. 36 (26/02/07); Amanda, obs. 41 (27/03/07); Suzana, obs. 45 (12/04/07).

⁶¹ Fátima, obs. 27 (19/01/07); Amanda, obs. 41 (27/03/07); Suzana, obs. 46 (17/04/07).

⁶² Amanda, obs. 41 (27/03/07).

⁶³ Cf. Luciana, obs. 24 (11/12/06); Fátima, obs. 27 (19/01/07); André, obs. 31 (31/01/07); Amanda, obs. 41 (27/03/07).

⁶⁴ Amanda, obs. 41 (27/03/07).

⁶⁵ Suzana, obs. 45 (12/04/07) e obs. 46 (17/04/07).

⁶⁶ Suzana, obs. 46 (17/04/07).

⁶⁷ Suzana, obs. 45 (12/04/07).

Segundo eles, a fala para si são: conversa com texto⁶⁸; análise crítica⁶⁹; algo que nasce em meio a uma produção confusa e vai ficando fácil, começa alta e vai ficando silenciosa ou por cansaço ou por receio de incomodar⁷⁰; palavras curtas e baixas⁷¹; rápida⁷²; algo que não ajuda necessariamente⁷³.

Logo, as entrevistas revelam que a fala surge em meio à confusão, o que remete à relação entre dificuldade e fala para si, tal como a linguagem egocêntrica da criança segundo os estudos de Vigotsky (2000). O mesmo pode-se dizer da forma da fala para si segundo os entrevistados; tal como a forma da linguagem interior segundo Vigotsky (2000): abreviada e em processo de interiorização. No entanto, calar-se não pode ser confundido com interiorização. Para Vigotsky (2000), a interiorização é um processo de vai e vem, em espiral e tem mais relação com a função (instrumento do pensamento, para si) do que com a forma (vocalizada). Maturana, Varela e Kastrup vão além e questionam o valor dado à diferença entre interior e exterior. Kastrup (1999) considera mais importante atender para o que se assemelha e o que diverge do sujeito, uma vez que a divergência está intimamente relacionada com a invenção e com o devir. Maturana, Varela e Kastrup estão mais interessados na invenção.

Embora as entrevistas caminhem aparentemente na direção de Vigotsky (2000), o processo de silenciamento ocorre por motivos e processos diversos do explicado pelo autor, uma vez que os sujeitos citam o cansaço ou o receio de incomodar os outros como motivo do silenciamento, ao invés do fim da dificuldade em função do uso bem sucedido da fala como instrumento do pensamento. Nesse sentido, a fala para si não cumpriria a função de solucionar problemas. Quando dizem que a fala para si não ajuda, já demonstra a expectativa de usá-la para esse fim, mas a realidade não condiz com a expectativa. Talvez seja o motivo da expectativa e da frustração serem afetos presentes na fala de alguns.

⁶⁸ Ana em entrevista dia 27/02/2008; entrevista de André dia 31/03/2008.

⁶⁹ Ana em entrevista dia 27/02/2008; entrevista de André dia 31/03/2008.

⁷⁰ Amanda em entrevista dia 20/02/2008.

⁷¹ Amanda em entrevista dia 20/02/2008.

⁷² Amanda em entrevista dia 20/02/2008. André em entrevista dia 31/03/2008.

⁷³ Amanda em entrevista dia 20/02/2008.

Os entrevistados ainda apresentaram as seguintes funções e causas da fala para si: planejamento⁷⁴; como ou para raciocínio⁷⁵; tem mesma função da escrita para si⁷⁶; um ideal a ser atingido pela escrita⁷⁷; um meio de se ouvir para um melhor entendimento para si e para o outro⁷⁸; um meio de ouvir outra opinião/ semelhante a interação social⁷⁹; para destacar um pensamento⁸⁰; para equilibrar pensamentos e/ou afetos⁸¹; meio de solução de questões⁸²; por "querer fazer aquilo a qualquer custo"⁸³.

Para Vygotsky (1994) as funções da linguagem egocêntrica e interior são: solução de problemas; intencionalidade; atenção; memorização; categorização; comparação; filtro da percepção. Se partirmos do autor, as funções da fala para si na REDPECT foram: memorização⁸⁴; planejamento⁸⁵; comparação⁸⁶.

Os sujeitos também relataram situações e momentos que costumam ocorrer: na pressa⁸⁷; nas dúvidas⁸⁸; nos momentos mais críticos⁸⁹; algo que ocorre com mais frequência quando se está só⁹⁰.

Na entrevista do dia 12/02/08, Verena externou que sua fala para si pode ocorrer em qualquer lugar e que não separa com clareza o falar alto ou "mentalmente":

Eu- E quando você tá falando pra você mesma, isso repercute nas outras pessoas?

V- A mesma co, da mesma forma. Da mesma forma. Às vezes as pessoas perguntam: "você tá falando comigo? [inaudível] você falou? Não, tô

⁷⁴ André em entrevista dia 31/03/2008.

⁷⁵ Verena em entrevista dia 12/02/2008; Amanda em entrevista dia 20/02/2008; André em entrevista dia 31/03/2008.

⁷⁶ Ana em entrevista dia 27/02/2008.

⁷⁷ Entrevista de André dia 31/03/2008.

⁷⁸ André em entrevista dia 31/03/2008; Ana em entrevista dia 27/02/2008.

⁷⁹ André em entrevista dia 31/03/2008 Amanda em entrevista dia 20/02/2008.

⁸⁰ André em entrevista dia 31/03/2008.

⁸¹ André em entrevista dia 31/03/2008; Verena, 12/02/2008.

⁸² André em entrevista dia 31/03/2008

⁸³ Amanda em entrevista dia 20/02/2008.

⁸⁴ Cláudia, obs. 2 (03/04/06); Suzana, obs. 37 (27/02/07); Luana, obs. 41 (27/03/07).

⁸⁵ Cf. Fátima, obs. 27 (19/01/07); André, obs. 31 (31/01/07); Suzana, obs. 46 (17/04/7).

⁸⁶ Fátima, obs. 27 (19/01/07); Amanda, obs. 41 (27/03/07).

⁸⁷ Amanda em entrevista dia 20/02/2008 e obs. 41 (27/03/07).

⁸⁸ Ana em entrevista dia 27/02/2008 e Amanda em entrevista dia 20/02/2008.

⁸⁹ Amanda em entrevista dia 20/02/2008.

⁹⁰ Verena em entrevista dia 12/02/2008; André em entrevista dia 31/03/2008.

falando sozinha. Tô falando comigo mesma." Normalmente é essa frase que eu uso.

Eu- E tem alguma diferença quando você tá falando pra você mesma, quando você tá sozinha, quando tem outras pessoas presentes ou independe disso?

V- Eu me considero uma pessoa muito autêntica. Eu não tenho essa preocupação. Eu falo em qualquer lugar. Posso fazer, a diferença é. Posso fazer mentalmente ou manifestar falando.

Eu- E como é que você faz mentalmente [inaudível]_?

V- Normalmente é quando eu tô num ambiente que é desconhecido. Eu uso o mental.

Eu- E quando tá sozinha?

V- Quando eu tô sozinha eu, eu acho que eu falo mais. Do que penso.

Em um pequeno trecho de sua entrevista datada de 31/03/08, André reuniu os momentos, razões e formas do seu falar para si. Relatou a vocalização⁹¹ para si como canto, como sendo espontânea, como necessidade de se ouvir quando está incomodado, quando está "se determinando a fazer algo", para resolver questões conflitantes, para destacar um pensamento, para equilibrar "pensamentos concorrentes" e quando está "raciocinando". Acrescentou que costuma falar para si em frente ao espelho:

Eu- Às vezes eu te vejo falando baixinho. Como é isso?

A- Às vezes a gente fala, eu falo comigo mesmo. Eu tô, talvez até me determinando a fazer alguma coisa ou raciocinando um pouco em voz alta, precisando ouvir minha voz.

Eu- E como você explica isso?

A- Explico isso porque muitas vezes eu ouvindo minha voz eu me escuto melhor. Eu já inclusive pra outras coisas. Que eu tô psicologicamente incomodado com alguma coisa, às vezes eu paro na frente do espelho e eu falo. Já tive um momento assim. E eu olhando no meu olho me vi mais sincero e menos sincero no que eu tava falando. Que eu, eu desenvolvi uma lógica de sabotador interno. Então eu não quero me sabotar. Ai preciso me escutar mais. 'Isso é o mais correto?', ta, ta, ta, ai me escuto, ai pronto. Às vezes eu resolvo. Muitas vezes eu resolvo varias questões assim. Mas, ultimamente não tenho me escutado, não tenho parado pra ver isso. Diminuiu muito. Por isso que eu to dizendo que eu sou muito mutante. Talvez eu tenha internalizado mais isso. Mas às vezes saí, dispara algumas palavras. Blu blu blu blu, dispara. Blu, blu , blu , dispara. Às vezes eu canto também.

Eu- Eee, você viu a diferença às vezes de você ta falando pra você e falando pra outra pessoa. Porque você ta se ouvindo também.

A- to dialogando também

Eu- Pra você é a mesma função?

A- Tem função parecida. Mas quando eu to, falo comigo mesmo, é um processo de me esclarecer o que é que eu to querendo. Que às vezes fica

⁹¹ Eu utilizo a expressão vocalização para si como sinônimo de fala para si. Por isso, a vocalização para si será utilizada para fins estéticos, quando a palavra fala estiver muito repetida em uma frase ou parágrafo. Ainda que a fala não precise ser vocalizada, como é o caso do uso da língua dos surdos, meus sujeitos só externavam a linguagem verbal através da sua vocalização.

confuso. Pra mim mesmo. O que é que eu quero, por que caminho eu vou, que argumento eu vou desenvolver em termos de, de lógica pra mim mesmo pra fazer determinada coisa. "Tem sentido isso?", entendeu? Então você falando você se escuta melhor porque às vezes você tem pensamentos concorrentes. Você ta pensando em uma coisa e tem outra coisa junto e tem outra terceira coisa te incomodando, ai como os pensamentos são concorrentes, você usa a voz alta pra escutar sua prioridade. Então você cria, sua atenção se volta pra o que você ta falando. Ai você se escuta, ai <inaudível> melhor.

Na observação 31 (31/01/07), pode-se perceber várias falas para si de André ao longo da criação da sua dissertação, que podem significar auto-descrição, auto-concordância, planejamento, fechamento da atividade/produto, leitura, planejamento novamente, e comemoração diante da própria produção, respectivamente:

A- " ...3.1" ... ; [...] - " Ta certo, ta certo, ta certo." - " Visualizar essas marcas aqui..." - "beleza, ok." [Leu alto] - "Detalhe. Aqui eu vou ter que falar sobre técnica."; - "Conhecimento e conhecimento técnico. Pega um pouco daquela ponta." [...] "Aqui". [Lendo baixo]; - "OK." Apagou algo e disse: - "Conhecimento técnico". [suspiro] ...- "Agora tem que fazer uma outra pergunta." ; - "Ai vou entrar em Biologia, bla bla bla." ; - "Parte disso aqui vou levar pra lá." ... - "Essa pergunta aqui eu não faço." ... André estalou os dedos e levantou em gesto de comemoração. "Golaço! Golaço! Golaço! Tava guardando isso!"

Na entrevista de Amanda de 20/02/2008 existem visões coincidentes acerca da vocalização para si e outras não citadas nem observadas com André. Amanda citou a fala para si como impulso diante da impossibilidade de falar com alguém, desabafo, balbucio, determinação, passagem de confuso a fácil e de alto a silencioso e/ou cansativo:

Am- Ou então às vezes, vem por impulso, assim. Eu falo sem perceber. Acho que é impulso mesmo.

Eu- Então às vezes você fala depois de ver que não pode falar com ninguém. E outras vezes você nem percebe e já ta falando.

Am- Já tô falando. É.

Eu- Você sabe dizer a diferença, em que situação é uma num caso e em que situação é outra?

Am- Não. Mas já teve casos assim. Eu também não sei se eu, se foi por, pode ser inconsciente que eu percebi que as pessoas estão ocupadas, né? Não sei se inconscientemente eu percebi e fiz isso.

Eu- Certo.

Am- Tô falando o que eu já fiz assim.

...

Eu- [pausa] É, o que você costuma falar, tem um padrão?

Am- Às vezes a gente se pergunta, assim, "o que é que eu vou fazer?" " e agora, o que é que eu faço?", "anda logo, umbora", coisas assim, mas palavras bem curtas, assim. Não fico muito. Ou então eu fico assim: "eu tava querendo dizer isso e", ai eu já falo mais baixinho. Fico mais balbuciando. Então. Eu posso [inaudível] Às vezes eu leio muito assim, "não sei, que lá,

não sei que lá, não sei que lá", [falou bem rápido] o que eu já li, ai pulo essa parte e dou atenção mais ao ponto específico.

Eu- Eu não entendi quando é que você fala mais baixinho e quando é que você fala menos.

Am- É, porque, quando eu tô redigindo um texto, de um parágrafo. A parte que ficou confusa, eu leio com atenção. A parte que pra mim eu acho que ta boa eu faço "não sei que lá, não sei que lá, não sei que lá" [bem rápido] Já, já, dou menos atenção. Então...

Eu- ... Ah, certo. [pausa] Não sei se você já respondeu. Alguma coisa impulsiona a você falar pra você mesmo?

AM- Não. Só <risos> querer fazer aquilo. A qualquer custo.

Eu- Existe alguma evolução dessa fala?

AM- Não. Eu falo e acabou.

Eu- Certa vez a sua fala começava alto e ia baixando. Até você se calar.

AM- Hum.

Eu- E depois começava a falar alto e ia baixando.

<risos>

Eu - E foi assim até onde eu vi. Às vezes você colocava a mão na boca e ficava falando.

AM- <risos>

Eu- <risos> Você lembra?

AM- [inaudível]

Eu- É costume, né?

AM- É. [rindo]

Eu- Vai mudando alguma coisa à medida que esse calar vai acontecendo aos poucos? Quando você vai diminuindo o tom de voz?

AM- É como eu lhe falei. Aquele negócio do bla bla bla, entendeu? Eu tô lendo, começo, geralmente eu começo a ler no normal. Ai quando já ta, ai eu já fico assim, e tal. Ai já diminuo. Porque eu, porque eu já tô lendo silenciosamente. Às vezes eu também percebo que, eu tô incomodando quando eu tô falando alto. Ai eu...

Eu- ...Hum.

AM- ...abaixo e leio normal. Pra mim.

Eu- Sei. Então quando tem pessoas que estão interagindo...

AM- eu não leio alto, não.

Eu- ... você vê que não estão atentas pra o que estão fazendo você não lê alto.

AM- não.

Eu- Mas elas não estão concentradas?

AM- Não sei se elas estão concentradas ou não. Se ela não tiver comigo eu não leio não. Se ela tiver comigo, eu leio alto. Mas se eu tiver sozinha, eu não leio alto. Independe se eu acho, que eu acho que incomoda. Então, não precisa, né, também cansa ficar lendo alto toda hora.

Em apenas uma observação (obs. 41 em 27/03/07), Amanda expressou diversas falas para si com significados os mais diversos: expectativa, estranhamento, lamento, frustração constatação, surpresa, pergunta seguida de resposta para si, fechamento da atividade/produto da ação, dúvida, murmúrio durante leitura, comparação e crítica⁹²:

⁹² A observação completa sobre Amanda nesse dia está no tópico sobre internalização.

As falas mais seguramente para si emitidas por Amanda seguiram a seguinte ordem: - "A gente acha tudo na Internet"; [...] - "Achei!!" [...] - "E aí, eu boto o nome da REDPECT ou o meu?", [riu e ela mesma respondeu, escrevendo em seguida] . Murmurou. [...] Leu alto [audível]. Em seguida disse: - "Pronto. Acabou nossos contatos". [...] - "Será que ele já retornou?" - "Copia tudo, rapaz.". - "Ah, já mudou muita coisa. É, já mudou. É o mesmo? É o mesmo presidente." Continuou falando, sendo que mais baixo a ponto de ser inaudível. Direcionada para mim, disse: -"Tá tudo diferente, menina. O endereço é outro. Vai ter que tabular tudo de novo. Os dados são muito antigos. Tudo errado." Continuou falando, sendo que inaudivelmente, com mão na boca. [...] - "Ó Diane!", disse relativamente baixo e foi falando mais baixo ainda. [...] - "Aí, tem site, ó. Tem? [murmurou] Não tem mesmo. [murmurou] site?" [...] - "Que é isso?" olhando para um site na Internet. [...] - "Amarelo. Quem é que vai ler isso aqui amarelo? De Pernambuco! Ceará, Tocantins, Maranhão, Pernambuco. Ah, o que eu encontrei! Só tem CNPJ, não tem e-mail não. Telefone e o que mais? [murmurando] CNPJ" Sua fala começou alto e parecendo para mim e aos poucos foi virando um murmúrio. [...] - "Ai que dor!" [...] - "Que site feio, ó p'rai; - Não tem um e-mail da FIEB." Perguntei se ela falava pra ela ou pra gente. Amanda riu e disse que falava para ela. [...] - "Vou botar assim: contato no site"; "Não serve esse aqui, não?" ... "Deixa eu olhar aqui. Pode ser que [murmurando] Deixa eu olhar aqui." [Inaudível. Murmurando com mão na boca]; "Abic. [murmurando] Abic. Ah, [murmurando]". [...] - "De repente pode ter um [murmúrio]. Deixa eu ver se tem [murmurando]. Achei! Perai"

Assim como nas falas de André e Amanda, o fechamento da atividade/produto também esteve presente na fala de Luciana. Na observação 24 (11/12/2006), Luciana, após escrita de texto seguida de leitura na Internet, voltou para seu texto no Word e disse: – "Ao todo ficou 14 páginas". [falou baixo]

Fátima na observação 27 (19/01/07) também apresentou fechamento da atividade/produto ao falar para si, como também descrição/constatação, descrição/planejamento, pergunta seguida de resposta para si e descrição, respectivamente.

Sua atividade era sobre sua tese de doutorado. Pesquisava os sites da área de saúde das faculdades no Brasil que pudessem ter a disciplina Genética no currículo, imprimia a parte de contatos e grade curricular, comparava com as informações que já tinha imprimido, verificava as informações que faltavam e anotava de caneta para obter posteriores informações sobre o que não estava presente no site. Repetia as mesmas ações para diferentes sites. Após análise de cada impressão ou escrita no computador, emitia uma fala para si. As falas seguiram a seguinte sequência: - "Acabei com fonoaudiologia. Agora tenho que começar [inaudível]". Falou toda a frase bem baixo. (...) - "Ah, é por isso que não

estou achando, mudei de curso. <risos>. [aponta para papel impresso onde está escrito Medicina]. Tinha ido para a pasta de fonoaudiologia, como de costume. (...) - "Não abre. Deixa eu ver se pela busca abre." Última frase disse mais baixo. (...) Olha para mim e fala: - "Como é que chama? Não é grade curricular. Conteúdos curriculares." Volta o rosto para o computador e escreve. (...) - "Não é isso que eu quero não." [Se referia a um ato de clicar errado. Falou baixo.]

Além de vocalizações já citadas (auto-concordância, auto-descrição, constatação, leitura, estranhamento, expectativa, surpresa, lamento, auto-resposta, planejamento e canto), Suzana manifestou falas sugestivas de suposição, desorientação, auto-depreciação e auto-avaliação nas observações 45 e 46.

Durante leitura e escrita para sua monografia, Suzana interagiu com os presentes na REDPECT e vocalizava para si. Na observação 45 (12/04/07) sua fala para si seguiu a seguinte sequência:

leu, parou pra falar, voltou a ler, disse - "hum, hum!"; [...] - "Eu tô me perdendo. Eu to me perdendo"; Leu baixo, acompanhada de gestos; [...] -- "Acho que amanhã eu termino isso."; Leu alto [...]; [após entrada e conversa com Marcos, disse]: - "E agora, p'ronde é que vou?"; [...] [fez pesquisa na Internet e disse]: - "Oxente. Identitária. O que é identitária?" André respondeu: - De identidade." [...] [Enquanto conversava ou ouvia alguém disse:] - "Hum, hum."; Enquanto Verena falava com ela, [respondeu]: "É."; movimentava os lábios como se estivesse lendo e disse - "Hum, hum".; Suzana leu trechos em voz baixa⁹³.

Na observação 46 (17/04/07), Suzana

levou parte da sua monografia de casa escrita em caderno e copiou/reformulou na REDPECT. Durante sua atividade, conversou com outros frequentadores da REDPECT sobre assuntos diversos, falou para si, pesquisou na Internet, leu no computador e no caderno e pediu ajuda. Suas vocalizações para si foram constantes durante todo o tempo em que esteve na REDPECT e seguiu a seguinte ordem. Suzana conversou com Amanda, copiou parte do que estava escrito no caderno para o computador e em determinado momento disse: - "Peraí. Que maluquice é essa que eu tô fazendo, hein?" Amanda- "Hum?" Suzana- "Peraí." Amanda faz pergunta pra Suzana E esta conversou com ela enquanto entrou na Internet. Em certo momento disse baixo: - "Não vai entrar." E continuou a conversa. Às vezes parava sua atividade e às vezes voltava durante a conversa. De repente disse: - "Mas eu sou uma abestalhada, viu?" E assim continuou; lia, conversava, escrevia. Disse: - "Onde é que tá escrito isso, Meu Deus?... Aqui." [achou no computador. Selecionou]. - "Já tinha copiado isso?" - "Como é que eu faço pra selecionar várias partes do

⁹³ A observação 45 em detalhes está no tópico sobre internalização.

texto ao mesmo tempo?" Amanda lhe explicou, manuseando. (...) Disse - "Aí, já mudou, ó." Perguntei o que e disse: - "Não, não mudou não. Eu que não fichei até aqui. De novo de sílaba? Não, tá errado. É consciência fonológica. [olhou texto de novo e acrescentou título do tópico]. Foi para o "SciELO" e disse: - "Ó Meu Deus! Ó pra isso, ó!" Perguntei o que foi e disse que esqueceu a gramática. Ficou vendo artigos. - Eu quero o conceito de fonologia. Onde é que eu acho? Tem na gramática." Foi para o Word. Parou e conversou amenidades com Verena que recém chegou na sala. Leu. - "Agora eu tenho que fazer um pequeno resumo aqui disso." E falou com Amanda. Começou a escrever no fim do documento, onde tem colagens. Escreveu meia frase, leu em cima, voltou, apagou parte do fim, escreveu, voltou, escreveu. Leu. - "Da linguagem ou de linguagem? Da língua, né? Ah, de linguagem." Falou baixo. Escreveu. - "Ah, peraí, ah, é aqui que vai começar [inaudível]" Escreveu. Falou alto o que estava grifado no texto e parou. - "Mas aqui não é o resumo do texto, não. Aqui é outra maluquice que eu tô fazendo. Gente, é uma coisa tão fácil e eu tô me batendo." [alterou a frase] "Acho que é porque tô fazendo três coisas ao mesmo tempo: fichamento 'ipsiliteris'; 'fichamento de resumo' e 'fichamento de conceitos'.

Na observação 29 (24/01/07), Jaqueline expressou lamento/surpresa, constatação e descrição quando fazia um relatório sobre o Liceu de Artes e Ofício. As seguintes falas para si foram emitidas⁹⁴:

Anete - Ah, não! [falou baixo, mas de forma audível para quem estava por perto. Ninguém comenta nada sobre sua vocalização]. ... - Pooxa! [baixo]; ... - Esse teclado tá ruim. [continuou baixo]. ... - Vixe Maria. Gostei dessa frase minha aqui. <risos> [falou mais alto do que de costume]

Margarida- Qual foi?

[Margarida leu]

[Margarida riu]

Margarida- Profundo.

Na observação 2 (03/04/2006), Cláudia expressou-se para si de forma semelhante a Anete, com comemoração/surpresa, leitura como memorização em curto prazo, estranhamento seguido de lamento/irritação e por fim descrição da atividade que realizava:

Cheguei às 16:10 h. Estavam 2 bolsistas de iniciação em pesquisa, Luciana e Cláudia, nos computadores. Fátima na mesa lendo um texto com a companhia de um papel e outra mulher, também na mesa, sem nada em mãos. Ambas as bolsistas fazendo pesquisa via "Google". Durante a pesquisa, Cláudia falou: - "Acheeee! Aleluia!... Ai, ai! <suspiro> "Nenhum comentário da parte das duas presentes. Cláudia passou a ler alto o e-mail da empresa encontrada durante a pesquisa na Internet para gravar em curto prazo. Na outra janela digitou o e-mail e falou com Luciana: - "Vou mandar pro setor de comunicação, né? - Hum, hum!" [confirmação]

⁹⁴ A atividade de Anete se apresenta com mais detalhes no tópico sobre internalização.

Depois de certo tempo Cláudia demonstrou estranhamento quando disse, bem baixo, para si mesma: - "Oxe! Não entendi!" [resmungou] ... <Suspirou>. Ainda durante sua pesquisa, digitou a palavra chave "vulcabras", copiou e colou outra palavra como palavra-chave chamada "companhia brasileira de calçados vulcanizados", colocou em outra janela "www.vulcabras"..., comunicou que achou a "Reebok", mas ninguém respondeu. Silêncio. Falou: - "Aqui é o EDN, que é empresa de móveis. Não é isso que eu quero não. Só isso. Mais nada. Ai, ai!" <Cantarolou> [Tudo baixo.] "Quando vê assim, ó. A EDN é uma das empresas que foi comprada pela Brasken." [falou alto, parecendo querer tirar dúvida, mas silenciou] "Ai, é uma empresa coligada a Petrobrás." Suspirou e escreveu na lista de empresas do "Excel": "não encontrei. (Empresa vinculada a Petrobras.)"

Pode-se perceber que durante a mesma atividade Cláudia manifestou afetos contraditórios através da fala para si: comemoração, lamento e irritação. Outros sujeitos também mostravam falas contraditórias em outras circunstâncias.

Notam-se expressões contraditórias expressas pela mesma pessoa em uma mesma atividade, pela mesma pessoa em uma observação diferente ou por pessoas diferentes. As contradições aparecem tanto nas verbalizações observadas quanto no que foi dito a seu respeito: seja a fala para si manifestada como planejamento ou como raciocínio em contraposição à impulsividade ou susto ou estranhamento (significativos do inesperado), seja como planejamento ou fechamento da atividade/produto⁹⁵; seja como lamentação, auto-depreciação ou irritação, seja como comemoração⁹⁶; seja como algo prazeroso, seja como expressão de incômodo⁹⁷; seja o racional versus o emocional⁹⁸.

Em sua entrevista, por exemplo, Verena disse:

Eu- Eu percebo que as pessoas da Rede têm um costume constante de falar pra elas mesmas. Né? É, a que você atribui isso?

V- Eu acho que é, é você ouvir outra opinião. Porque quando eu falo comigo mesma é como se eu tivesse falando com outra pessoa. É como se eu tivesse falando com meu lado racional, meu lado emocional, como duas pessoas distintas. E eu escuto o lado emocional quando a coisa tá muito emocionalizada. E escuto o lado racional quando a coisa tá muito racional. Entendeu? É com se você tivesse perguntando a outra pessoa. É uma ressonância de comunicação. Como se eu tivesse me colocando no lugar de outra pessoa.

⁹⁵ André, obs. 31 (31/01/07).

⁹⁶ Amanda em entrevista dia 20/02/2008 e na obs. 41 (27/03/07).

⁹⁷ Ana em entrevista dia 27/02/2008; André em entrevista dia 31/03/2008.

⁹⁸ André em entrevista dia 31/03/2008; Verena em entrevista dia 12/02/2008.

Eu- Éé, o que você costuma falar? O conteúdo da fala?

V- É sempre isso. A crítica. Critico como se eu tivesse criticando Verena. Pra ter, por exemplo, se eu tiver que ir pra uma situação, toda situação pra mim tem um preço. Tudo tem um preço a pagar. Eu me pergunto. Eu posso pagar esse preço? Então eu faço uma crítica. E isso é em tudo. Na minha vida pessoal, na minha vida profissional...

O afeto está muito presente no trecho acima, mas não apenas nesta observada. Nota-se forte carga de afetos variados em diferentes falas para si das pessoas da REDPECT já citadas: prazer; susto; alívio; comemoração/surpresa; auto-depreciação; incômodo; desabafo; expectativa; lamento e irritação; frustração e raiva.

Em sua entrevista (31/03/08), André deixa explícita a relação entre falar para si e incômodo com alguma coisa:

A- Às vezes a gente fala [inaudível]. Eu falo comigo mesmo. Eu to, talvez até me determinando a fazer alguma coisa ou raciocinando um pouco em voz alta, precisando ouvir minha voz.

Eu- E como você explica isso?

A- Explico isso porque muitas vezes eu ouvindo minha voz eu me escuto melhor. Eu já inclusive pra outras coisas. Que eu psicologicamente incomodado com alguma coisa, às vezes eu paro na frente do espelho e eu falo.

As falas de Ana (obs. 10 em 10/05/06) se restringiram à constatação de caráter lamentoso e raiva. Durante pesquisa na Internet, Ana falou para si, interagiu com Eveline sobre amenidades, leu no computador, e recebeu orientação de Eveline após lamentar. Ana também fez uso de manuscritos impressos.

Ana foi pesquisar no "Google" e falou: Só isso?

Eveline - O que?

<risos>. tô conversando com o texto. Só isso! Só isso!

...

ANA- Só essa carniça, só essa, mas tá! Um pinguinho! Parágrafo! Ô, que ódio!

Eveline- É o que, menina?

Ana - [silêncio]

Eveline - E precisa chorar?

ANA- [silêncio]

Eveline- Você já procurou na revista de Educação? Mirian mostrou pra gente. Tem cada artigo massa!

ANA- Eu acho aonde? Procuo na Google, é?

B- É. Revista Brasileira de Educação.

Já em sua entrevista (27/02/08), Ana se refere ao prazer em falar para si mesma: "Né, às vezes eu penso alto, eu gosto de me ouvir."

Houve outro ponto contrário a teoria de Vigotsky (2000). Amanda, em sua entrevista (20/02/08), se refere à fala para si como algo que não auxilia necessariamente. No mesmo trecho a ser citado abaixo, Amanda também considera a fala para si como secundária à interação com o outro:

Eu- "Éééé. Eu percebo que as pessoas da Rede têm um costume constante de falar sozinhas pra si mesmas. Assim, de falar, de fazer comentários altos. Né?

AM- Hum, hum.

Eu- Só que pra elas, não pros outros. A que você atribui isso?

AM- Eu acho que ...

Eu- ...eu falo pessoas da Rede porque é o que eu observei.

AM- Hum, hum.

Eu- Foi um lugar...

AM- ... Eu acho que a gente trabalhava muito com o computador. Assim.

Eu- Hum.

AM- Então, você sabe que quando tá ocupado, que não sei quem tá ocupado, que não sei quem tá ocupado. Ai você, você, vem num impulso, assim. Que você sabe que não vai poder falar com ninguém!

Eu- Hum.

AM- Acho que é um desabafo. Mais assim. Como que, não é que aquilo vá te ajudar, mas eu acho que saber que tá todo mundo ocupado. Naquele momento.

Como já visto, Vigotsky (2000) concebe a linguagem para si como instrumento do pensamento, logo um importante auxiliar do sujeito e do seu desenvolvimento. Além disso, valoriza a linguagem para si tanto ou mais do que a linguagem comunicativa pelo mesmo motivo recém citado. A linguagem para si seria secundária a linguagem social apenas no que diz respeito ao tempo que surge, pois exige um desenvolvimento cognitivo superior ao da linguagem social.

A compreensão da relação entre fala e dificuldade é mais bem compreendida quando se analisam não apenas as falas, mas também o tipo de atividade na qual está envolvida. A entrevista de Amanda deixa explícita que a clareza e altura da sua vocalização para si está diretamente relacionada com a dificuldade da sua atividade quando diz: "A parte que ficou confusa, eu leio com atenção. A parte que pra mim eu acho que ta boa eu faço 'não sei que lá, não sei que lá, não sei que lá' [bem rápido] Já, já, dou menos atenção."

Verena demonstrou lamentação, irritação diante de tarefa mal-sucedida e descreve as próprias ações em suas falas ao longo de toda sua tentativa fracassada de baixar um programa atualizado de computador, o PHL8 (obs. 36 em 26/02/07):

Às 15:30 cheguei à REDPECT e interrompi Verena em sua atividade, pois era a única pessoas na Rede e eu precisava de uma informação durante sua tentativa de aprender sobre o programa PHL8. Verena parou de fazer sua atividade no computador quando eu cheguei ao seu lado e perguntei se estava sozinha na REDPECT. Demorou a responder por estar extremamente focalizada em sua atividade, como relatou espontaneamente. Após responder, levantou e foi fumar fora da sala, alegando oportunidade por minha chegada. Quando retornou, falou que achou boa minha chegada porque a tirou da concentração na atividade que considerava perda de tempo, já que teria que instalar o programa mais atualizado e tudo já realizado seria perdido. Deu início a outra atividade, embora relacionada com a que realizava anteriormente. Tentou várias vezes a instalação do programa atualizado necessário para a realização da atividade a que se dedicou antes da interrupção da observadora, o registro de dados da REDPECT. Suspiros freqüentes. E falou: - "Não é isso não que eu quero."... - "Só cai na mesma coisa e não consigo instalar." E suspirou de novo. Foi para o site "Download. com" e falou: - "Eu já instalei esse também." Tentou novo caminho para solução de dificuldade, indo para o site "Download. com". Excluiu programa na área de trabalho e logo depois disse: - "Ah, droga!"; - "Da outra vez foi bem mais fácil." [falou aparentemente pra mim]. Foi para pagina PHL depois de tentar instalar algumas vezes. Depois desinstalação e nova tentativa de instalação. Não percebo nenhuma alteração em sua atividade de uma tentativa para outra. Disse: - "Para o PHL8 funcionar, ele precisa do clickteam..."; - "Já sei o que eu faço. Vou desinstalar esse também [suspiro]" Excluiu o PHL7. Logo depois fez o mesmo com o PHL8. Novo download e nova instalação.

Como neste caso, a maioria das vezes em que ocorrem as falas para si nos adultos da REDPECT é em momentos de criação de texto⁹⁹, leitura¹⁰⁰, pesquisa¹⁰¹, expectativa¹⁰², determinação¹⁰³, comparação¹⁰⁴ e aprendizagem¹⁰⁵. No entanto, também ocorrem em atividades automáticas, do tipo recorte-colagem ou cópia¹⁰⁶ e

⁹⁹ Luciana, obs. 24 (11/12/06); Fátima, obs. 27 (19/01/07); André, obs. 31 (31/01/07); Amanda, obs. 41 (27/03/07); Suzana, obs. 45 (12/04/07) e 46 (17/04/07).

¹⁰⁰ Cláudia, obs. 2 (03/04/06); Ana, obs. 10 (10/05/06); Luciana, obs. 24 (11/12/06); André, obs. 31 (31/01/07); Amanda, obs. 41 (27/03/07); Suzana, obs. 45 (12/04/07).

¹⁰¹ Cláudia, obs. 2 (03/04/06); Ana, obs. 10 (10/05/06); Fátima, obs. 27 (19/01/07); Amanda, obs. 41 (27/03/07); Suzana, obs. 45 (12/04/07).

¹⁰² Amanda, obs. 34 (12/02/07); Amanda, obs. 41 (27/03/07).

¹⁰³ André em entrevista dia 31/03/2008; Amanda em entrevista dia 20/02/2008.

¹⁰⁴ Fátima, obs. 27 (19/01/07); Amanda, obs. 41 (27/03/07).

¹⁰⁵ Verena, obs. 36 (26/02/07).

¹⁰⁶ Cláudia, obs. 2 (03/04/06); Amanda, obs. 41 (27/03/07); Suzana, obs. 46 (17/04/07).

em atividades de fácil execução por parte do responsável¹⁰⁷. Em determinados momentos, a fala para si ocorria de forma muito rápida desde o seu início ou à medida que ia silenciando ou internalizando, como diria Vygotsky¹⁰⁸. As falas para si ocorriam principalmente em ambientes movimentados e barulhentos, mas também quando a REDPECT estava vazia ou silenciosa.

Como é possível perceber, há todo tipo de expressão de falas para si, havendo pouca possibilidade de encaixá-las em regras. As únicas regras generalizáveis aqui sobre as falas são o devir cognitivo e as contradições.

Um possível motivo que impede outras generalizações é o movimento do processo de criação, que seria em rede (MATURANA; VARELA, 2002) versus em espiral (VIGOSTKY, 2000). O processo em rede envolve contradições e caminhos paralelos, simultâneos, bifurcações, nós, acentração, mudança de rumos. Outro motivo que evita generalizações é que o devir cognitivo envolve tanto solução quanto criação de problemas (KASTRUP, 1999). É possível uma terceira opção ainda, que não se encaixa nem na criação nem na solução: a da fala para si como gatilho para ação, como comando, o que talvez justifique e explique a presença de tanto afeto envolvido e de juízos de valor diante das ações e produções, juízos esse que revelam a relação íntima e dinâmica entre razão, emoção e ação. Essas últimas contribuições superam tanto Maturana, Varela e Kastrup quanto Vygotsky e colaboradores.

É notável também que a fala para si aparece explícita e implicitamente na maioria das falas como um outro si, que faz emergir manifestações diferentes de si mesmo e de suas produções. Verena tem clara consciência disso e André parece se aproximar da mesma idéia sobre a fala para si. Verena diz na sua entrevista que “quando eu falo comigo mesma é como se eu tivesse falando com outra pessoa”. Na entrevista de André, ele diz que às vezes para “na frente do espelho e eu falo. Já tive um momento assim. E eu olhando no meu olho me vi mais sincero e menos sincero no que eu tava falando. Que eu, eu desenvolvi uma lógica de sabotador

¹⁰⁷ Prof. Mirian, obs. 25 (08/01/07), lia em voz alta enquanto redigia uma mensagem para uma bolsista de iniciação científica sobre a qualidade do seu trabalho. A sala estava em silêncio, o que não justificaria dificuldade em se concentrar.

¹⁰⁸ André em entrevista dia 31/03/2008 e Amanda em entrevista dia 20/02/2008.

interno. Então eu não quero me sabotar. Ai preciso me escutar mais. (...) Mas às vezes sai, dispara algumas palavras. Blu blu blu blu, dispara. Blu, blu , blu , dispara. Então você falando você se escuta melhor porque às vezes você tem pensamentos concorrentes.” Em outro trecho da sua entrevista, André diz que “eu falo em voz alta porque me incomoda. Me incomoda ai eu me coloco pra fora. Em voz alta.” Mas adiante ainda, André afirma: “Eu puxo um discurso. Como se tivesse, por exemplo, numa discussão.” Em sua entrevista, Suzana diz que sua fala “não é um pensamento ou uma fala desconexa [ou vaga]. É uma fala buscando fazer com que alguém a apreenda. E esse alguém sou eu.” Nas observações feitas com diferentes pessoas foi possível notar uma repetição de perguntas seguidas de respostas para si¹⁰⁹, auto-crítica,¹¹⁰ auto-avaliação¹¹¹ e auto-concordância¹¹² todas sugestivas da presença dessa fala para um outro si, que nenhuma dos teóricos aqui explanados tratam. O mesmo pode ser dito dos afetos contraditórios. É possível aproveitar um conceito de Turkle (2005), o segundo eu, que a autora refere-se ao computador, e usar para tratar da fala para si ou da fala para outro si.

As entrevistas de André, de Verena, de Suzana e a observação 46 (17/04/07) de Suzana citada no presente tópico convergem no sentido relacionar o processo inventivo com o ato de vocalizar, como modo de se perceber como outro que é ao mesmo tempo ela (entrevista de Suzana), “de se colocar para fora” (André) e de estranhar a si mesmo ou a sua ação (observação 46 de Suzana).

Suzana não identifica nem ela nem o outro na direção da sua fala. A fala para si pode ser interpretada como um “segundo eu”, parafraseando Turkle (2005), mas dando uma nova significação para o termo. A fala para si se apresentaria como um ponto de transição ou como um meio termo que faz junção, uma interface que é e não é ao mesmo tempo si mesmo e o outro. Nem um, nem outro e ao mesmo tempo os dois. Em alguns momentos esse outro “si” aparece como um ideal, com no caso das freqüentes perguntas para si seguidas de resposta. Em qualquer um dos dos

¹⁰⁹Fátima, obs. 27 (19/01/07); Amanda, obs. 41 (27/03/07); Suzana, obs. 46 (17/04/07).

¹¹⁰Amanda, obs. 41 (27/03/07).

¹¹¹ Suzana, obs. 46 (17/04/07).

¹¹² André, obs. 31 (31/01/07); Suzana, obs. 45 (12/04/07).

casos, um outro eu, um ideal ou uma transição para um novo eu, a "fala para si" deveria ter outro nome, em que não frisasse o "si".

O vocalizar do lugar de estranho a si mesmo converge com as ideias de Kastrup baseadas em Maturana e Varela de que o que está fora tem mais relação com o diferente de si, que tem relação por sua vez, com a invenção. Tanto no presente tópico quanto nos tópicos a seguir, a fala para si está presente na perturbação e na criação, quando outras situações não o fazem. Não é possível afirmar apenas se é consequência, necessidade ou ambos da perturbação e da criação.

Mas o principal motivo para a dificuldade de criação de regras sobre a fala para si no adulto é o fato das interpretações até o presente momento do texto terem sido feitas pontualmente, ou seja, não considerando ou considerando pouco a evolução da atividade, do seu processo, movimento de um começo a um final. Sua importância fica clara se pegarmos apenas o exemplo da já citada fala para si como fechamento da atividade, principalmente do produto.

É a partir da mudança no modo de observar, da saída do pontual para o processual que passa a haver um afastamento das ideias de Vygotsky e Piaget e uma possível compreensão da fala para si no adulto. Para isso tornou-se necessário recorrer a outras fontes para fundamentar as novas observações, escutas e interpretações.

4.2 DO PONTUAL AO PROCESSUAL: PRIMEIRAS MUDANÇAS NA OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA FALA PRA SI NA REDPECT

Como já dito na metodologia, o modo de observar foi se modificando e foi gerando novas informações e modos de interpretar os acontecimentos. A interpretação da forma e da função da fala para si a partir de dizeres soltos foi sendo substituída pela observação da evolução da atividade. O tipo de atividade e o ambiente em que ocorria a fala para si passaram a ser elementos que só tinham valor se avaliados junto com a atividade em evolução.

Em um primeiro momento, a atividade passou a ser observada considerando-se os suportes e o ambiente em que ocorria. Alguns entrevistados também estabeleceram relação entre suportes/ambientes e fala para si.

As atividades em que apareceram a fala para si eram acompanhadas de outras ou eram atividades únicas com vários suportes. Os suportes eram computador¹¹³ (às vezes dois ao mesmo tempo ou em alternância¹¹⁴) e/ou caderno¹¹⁵ e/ou gravador¹¹⁶ e/ou livro/texto de papel¹¹⁷ e/ou conversas¹¹⁸ e/ou fone de ouvido¹¹⁹ e/ou espelho¹²⁰. O ambiente costumava ser movimentado, com entradas e saídas de pessoas, conversas de pequenos grupos ou de todos os presentes na Rede. Tanto as entrevistas quanto as observações demonstram que não existia fala para si sem muitas atividades ou sem atividades com vários suportes.

Esses resultados são coerentes com a concepção de linguajar em Maturana (1997,1998) como sendo coordenação de coordenação de ações. Se o que existe é ação isolada, para que o linguajar?

André demonstrou em sua entrevista dia 31/03/2008 o valor superior que atribui à sua fala e à própria escuta em comparação com a escrita durante um processo criativo de redação e de como o gravador poderia auxiliá-lo no ato de escrever e de se escutar. Portanto, ele situa a fala em um tipo de atividade e com um tipo de suporte:

Eu gosto de uma leitura, apesar de eu não escrever assim, eu sou, eu me sinto um tanto prolixo, eu gosto de ler e entender de cara. Ou seja, o que eu normalmente escrevo, pelo menos pra tá do ponto que eu gosto, eu tenho que ler e entender de cara. E não gosto de sentir dificuldades. Então eu vou

¹¹³ Cláudia, obs. 2 (03/04/06); Ana, obs. 10 (10/05/06) e entrevista dia 27/02/2008; Luciana, obs. 24 (11/12/06); Fátima, obs. 27 (19/01/07); Anete, obs. 29 (24/01/07); André em entrevista dia 31/03/2008 e na obs. 31 (31/01/07); Amanda em entrevista dia 20/02/2008 e nas observações 34 (12/02/2007) e 41 (27/03/2007); Verena, obs. 36 (26/02/07); Suzana, obs. 45 (12/04/07) e 46 (17/04/07).

¹¹⁴ Alberto, obs. 44 (2/04/2007); Gustavo e Fátima, obs. 15 (07/06);

¹¹⁵ Suzana, obs. 46 (17/04/07).

¹¹⁶ André em entrevista dia 31/03/2008.

¹¹⁷ Fátima, obs. 27 (19/01/07); Amanda, obs. 34 (12/02/07); Suzana, obs. 44 (2/04/2007).

¹¹⁸ André em entrevista dia 31/03/2008, Suzana em entrevista dia 18/02/2008.

¹¹⁹ Alberto, obs. 44 (2/04/07).

¹²⁰ André em entrevista dia 31/03/2008.

cortando muita coisa, eu vou melhorando muita coisa, eu quero pelo menos me aproximar da fala. Lógico, quando você escreve formal usa uma fala mais formal. Eu procuro me aproximar da fala. E que não é um processo fácil. Principalmente quando você tem, lida com universos públicos, aí você procura se disciplinar, mas é complicado mesmo. Então você se afasta dos, dos, <risos>, se afasta do coloquial, costuma vivenciar muito pra não se afastar dessas pessoas que [inaudível], você busca esse coloquial mais, gírias, etc.. e quando você vai escrever, você tem que viver a academia. Você se aproxima mais. Aí você usa termos que às vezes fica ... meio que atrapalha o entendimento. [inaudível] não é exatamente aquilo que você pensou ou naquele momento que você escreveu. Aí você pensa como você falaria aquilo e pronto. [inaudível] dessa forma, eu aprendi no mestrado, aprendi a partir da observação, tinha um professor que falava, a gente, eu me lembro que nas sessões de, de, de, acompanhamento da dissertação vários apresentavam, aí as pessoas tinham um trecho escrito e o professor perguntava o que você quis dizer com isso e a pessoa explicava. Quando a pessoa explicava saía melhor. Ele falava: 'escreva exatamente o que você falou.' Então eu procuro me ouvir falando aquele determinado trecho como seria melhor. Procurando fazer esse processo, melhorar o meu processo de escrita. Mas ao mesmo tempo é complicado. Por isso que eu vejo que, por isso que eu fico falando em comprar um aparelho de gravação que eu preciso porque eu muitas vezes eu me escuto e me escutando falando é melhor do que escrevendo. Inclusive eu tinha um gravador que quebrou, eu gravava muitas vezes o que eu falava pra poder escrever ideia melhor. As ideias transcorriam melhor.

Assim como André, Amanda relaciona sua fala para si com suportes e atividades, ao invés de desvinculá-la de um contexto. Em sua entrevista do dia 20/02/08, Amanda alia sua fala para si ao trabalho no computador e em segundo lugar ao livro:

Eu- Qual é a sua relação com o computador? Tem gente que fala com o computador, que briga, é o seu caso?

AM- Falo, falo.

Eu- Fala o que, por exemplo?

AM- Às vezes eu falo como se fosse uma pessoa, assim. Eu fico assim, "ai e agora, o que é que eu vou fazer?" Assim, não é que eu sinta a presença dele, assim. Mas, ééé, é como se eu tivesse conversando com o meu trabalho, assim. Se eu tiver com raiva também eu falo. Mas falo nos momentos mais críticos, assim. [inaudível] notícia, né? Tipo assim. Quando eu tô em dúvida do que eu vou fazer, eu fico assim: "e agora o que é que eu vou fazer?" No computador mais do que sozinha. Sozinha, sozinha. Eu não converso sozinha.

Eu- Com, com o papel não?

AM- Às vezes, às vezes.

Eu- Com o livro.

AM- Às vezes com o livro. Mas com o computador eu falo mais. [inaudível] ele também.

Amanda demonstra na entrevista acima uma maior freqüência da vocalização com o computador. O falar desvinculado do computador ou de algum suporte é negado espontaneamente pela entrevistada. Assim como Amanda e André, Ana em

nenhum momento separa sua visão de fala para si do suporte e instrumento a ele ligado e frisa a relação da vocalização com a escrita, o livro de papel, o computador e o recurso de marcador de texto no computador em sua entrevista no dia 27/02/2008:

Eu- ... Você disse que tava conversando com o texto.

Ana- Hum, hum.

Eu- Você costuma conversar muito com o texto?

Ana- Costumo.

Eu- Certo. E te favorece de alguma forma isso ou não...

Ana- ... eu acho que sim porque eu gosto muito de me ouvir. Né, às vezes eu penso alto, eu gosto de me ouvir. Não sei. De alguma forma me faz bem, me faz me sentir bem.

Eu- Repercute no seu trabalho?

Ana- Eu acho que sim. Também eu não sei se é questão de humor. Né? Porque eu sou bem humorada. E gosto de me ouvir.

...

Eu- É diferente de falar pro outro que tá do lado?

Ana- SIM.

Eu- Por quê?

Ana- Porque quando a gente conversa com o texto, quando a gente fala alto, a gente tá analisando aquilo que o autor falou. E quando você conversa com o outro, o outro dá a sua opinião. Às vezes mesmo, eu leio um trecho, às vezes eu leio alto, às vezes "não, mas ele escreveu isso aqui?" Como se tivesse me forçando mesmo a perceber, será que é isso mesmo, às vezes eu volto a falar. É isso mesmo? Me certificar de que é aquilo. E com o outro tem a possibilidade de trocar. Né, o outro dizer: "não, mas eu penso diferente! Eu acrescento isso!"

...

Eu- ... repercute nos outros, assim o seu falar com o texto, falar pra você nos outros?

Ana- Eu acho que sim. Como você já citou aí mesmo a questão de Eveline e também esse meu falar com o texto, ele vai além do verbalizar. Eu também costumo escrever ao lado.

E- Sim.

Ana- Né? "Não concordo com isso" ou "isso tá incompleto".

Eu- Do lado da onde?

Ana- Do texto. Por exemplo, eu pego um livro. Eu tô lendo, eu tô lendo um texto e aí a opinião do autor, eu não concordo com a opinião do autor. E eu escrevo do lado: "não concordo por isso, isso e isso."

Eu- Ah, no livro mesmo.

Ana- No livro mesmo, né? E aí...

Eu- ... no computador também você faz a mesma coisa?

Ana- Não. No computador não. E aí quando uma colega pega, por exemplo...

Eu- ... por quê?

Ana- Porque no computador, eu acho que eu, só se for um texto, por exemplo, em Word. Porque tem textos que a gente não consegue. Eu posso até verbalizar. Mas escrever ao lado não. Só se o texto for mesmo, aí que vem os marcadores. Mas verbalizar eu verbalizo, "Ó, não concordo com isso" ou "Só isso?" Né, agora quando é um texto escrito mesmo impresso aí eu consigo escrever do lado. Aí é só as colegas que lêem, aí dão risada. "Ana, você escreveu isso por quê?"

Eu- Deixa eu ver se eu entendi certo. Isso significa, eu já tô fazendo as minhas deduções, podem estar totalmente equivocadas.

Ana- Certo.

Eu- Isso significaria que vocêalaria mais com o computador do que com o livro porque com o livro você pode anotar?

Ana- É, porque eu, não, eu acho que as duas coisas. Agora o livro ele me dá duas possibilidades. De verbalizar e de escrever. Aquela coisa do pensar alto. [inaudível] agora eu não concordo com isso "Só isso?" E ao mesmo tempo eu registrar pra que em uma outra oportunidade, até mesmo eu, seja esteja ali marcado pra poder eu [inaudível].

Eu- Ah, você pode fazer as duas coisas na mesma hora.

Ana- As duas coisas. Sim.

Existe relação entre os relatos de André, Amanda e Ana e os conceitos de enação (VARELA, 1992) e de deriva estrutural (MATURANA; VARELA, 2002). Os autores demonstram através de trabalhos científicos com seres humanos como o falar ou qualquer outro processo cognitivo não precisa do conceito de representação, uma vez que é no fazer que a cognição vai se (re)construindo. A depender da ação, o processo cognitivo vai sendo elaborado de forma diferente.

Os três entrevistados acima relatam que há diferenças entre falar para si com o computador e livro, falar sozinha sem suportes, falar com outras pessoas (Amanda e Ana), falar na frente do espelho e com gravador para depois escrever, e escrever sem falar para si (André). Essas diferenças são facilmente explicáveis a partir de Varela(1992, [1994]), pois cada suporte acoplado durante a fala a modifica e é modificado por ela em função de suas características estruturais durante o seu "fazer emergir". No caso de Amanda, por exemplo, a sua ação de falar e executar ações em frente ao computador difere do falar "sozinha, sozinha", pois em função da sua história Amanda precisa de alguém ou da sua personificação através de algo para que sua fala possa fluir. É possível também que sem um suporte Amanda não tenha o acompanhamento de ações motoras importantes para eclodir a sua fala. Já Ana consegue falar para si com mais facilidade diante de um livro de papel, pois o seu falar pode ser acompanhado de ações facilitadoras, como a escrita e o sublinhar. Já para André, por exemplo, falar de frente ao espelho é acompanhado da visualização de suas expressões corporais que se exacerbam ao mesmo tempo em que torna mais importante o falar. Seu falar se modifica e sua escuta também, na

ausência desse espelho, onde se torna menos teatral, com será visto logo abaixo¹²¹. Logo, a compreensão dessa fala passa a ser outra.

André, em sua entrevista do dia 31/03/08, estabeleceu uma relação entre corpo e fala para si que ajuda na aproximação e compreensão do conceito de enação e de deriva estrutural e na oposição ao conceito de representação como um ente à parte do corpo:

Eu- E tem um padrão do que você costuma falar? E como você fala?

A- É como eu disse, eu vario muito. Ou se eu não vario, não tenho percebido a não variância <risos>. Mas eu percebo que eu vario muito. Eu falava mais em voz alta. Pra mim mesmo. Aliás, eu falo mais em voz alta pra mim mesmo num momento que eu tô mais incomodado com alguma coisa. Aí é a lógica do pensamento concorrente. Eu nunca tinha falado isso. Pensamento concorrente. Às vezes [inaudível] <risos>. Eu nunca pensei [inaudível]. Mas eu dei vazão, acho que é tipo "ah, quero escutar." <risos> Disparou.

Eu- Não é uma coisa pensada. Agora é o momento de...

A- ... é, exato. Não planejei nada disso. Como eu falei pra você. Não planejo. [inaudível]. Eu vou, acho que, alguém pode até falar que é uma sabedoria interior. <risos>, eu não sei, <risos>, eu só sei que foi assim. Então o fato é que eu, eu falo em voz alta porque me incomoda. Me incomoda, aí eu me coloco pra fora. Em voz alta. Mas não é toda vez que me incomoda que eu coloco pra fora. Em voz alta. E não é sempre.

Eu- E que coisas que você coloca e que coisas que você não coloca?

A- E quando eu digo voz alta, eu tô falando mais do que, quando eu tô falando assim é mais dentro de casa. Mais dentro de casa. Eu visualizo, quando eu tô falando assim pra você, eu visualizo em casa, no meu quarto. Isso aconteceu muito com a dissertação, aconteceu muito com os artigos...

Eu- ...porque dentro de casa?

A- Porque eu falo alto.

Eu- Ah, você fala alto mesmo.

A- Al-to!

Eu- Pra não atrapalhar o outro.

A- Aqui nunca eu faria isso, na rua nunca eu faria isso. Mas eu falo alto mesmo! Eu tô dizendo [inaudível]...

Eu- ...

A- Falo mais alto. Mas não grito. Mas eu falo alto. Por que tal coisa tal coisa? Uso o tom de discurso mesmo. Eu puxo um discurso. Como se tivesse, por exemplo, numa discussão. Eu puxo o discurso. Eu carrego todo o discurso e boto, ponho ele pra fora. E procuro o sentido do discurso. E dou [inaudível] faço até um pouco de dramaturgia a isso e procuro dar ênfase no que eu tô falando e busco isso. Aí, por exemplo, quando eu tô fazendo assim é a característica principal. Que eu tenho. Carrego essa entonação toda e essa expressão vai toda pro corpo, vai toda pra mente, eu acho que fico inteiro nessa questão. Discuto comigo mesmo essas questões. Aí são questões acadêmicas, seja de estudo escrito, seja de lógica de raciocínio e normalmente eu encontro um equilíbrio nisso. Aí me acalmo, me aquieto, fico tranqüilo. Eu vejo razão naquilo, existe uma lógica, [inaudível] existe

¹²¹ Ver outra parte da entrevista em que detalha sua fala diante do espelho no tópico anterior intitulado "As expressões isoladas da fala para si na REDPECT".

coerência e consistência [inaudível] <risos> e eu vou por aí. Mas normalmente se eu tô aqui, raras vezes eu falo. Nesse sentido. Raramente ou nunca eu falo. Eu tô falando, eu tô pensando [inaudível] a voz amiúde [inaudível] tal, tal tal, tal, é mais baixo.

As características do falar para si de André em casa do falar para si na faculdade são diferentes, uma vez que o seu processo de enação dessa fala é diferente. A diferença passa não apenas pelo uso dramático do corpo quando está em casa, mas também na espontaneidade e no auto-controle em casa e na faculdade, respectivamente. Em casa o falar ocorre de forma mais obviamente como na "deriva estrutural" e como cognição incorporada: de modo não planejado e com a expressão "toda pro corpo", "toda pra mente", "inteiro nessa questão". Logo, a fala para si aparece mais como coordenação Maturana (1997, 1998, 2003) do que como planejamento Vigostki (1998, 2000) e Vygotsky (1994). Quase nunca a fala aparece no início da atividade como meio de planejamento do que virá a ser feito, como seria no adulto, segundo Vygotsky. Como afirmou André, "não planejei nada disso". A diferença entre planejamento e coordenação fica mais clara e justificada quando lembramos que embora Vigostky (2000) valorize a atividade, é na relação entre pensamento, linguagem e significado que está a análise. Como se pode notar neste relato de André e no trecho acima deste, como também nas falas de Ana e Amanda, há uma vinculação da fala com alguma outra coisa ou fazer. Amanda inclusive explicita a dificuldade do falar "sozinha, sozinha", que significaria sem a vinculação com o corpo teatral ou com o espelho ou gravador ou computador ou livro de papel.

No entanto, ao passar a observar os acontecimentos de forma menos generalizada e mais concreta, outras interpretações podem ser feitas que se afastam destas acima interpretadas. Aos poucos o olhar, a forma de participação e de registro das observações vão mudando e modificam radicalmente as interpretações e vice-versa. Ao fazer isso, me afasto ainda mais de Vygotsky, ainda que o autor pontue a necessidade de mediadores, do devir, de observações que se adiantem ao desenvolvimento real. No entanto, ainda é pouco.

Ao fazerem a associação entre fala para si e suporte através de seus relatos, Ana, Amanda e André dão um passo à frente na interpretação da verbalização pura e simples, descontextualizada. Mas ainda não é suficiente, pois há muitas generalizações e pouca consideração dos suportes e das falas ao longo de uma

atividade específica. Portanto, além da verbalização isolada passei a observar o processo da atividade e lugar que a suposta fala para si ocupava na atividade.

Alguns entrevistados percebem a importância de ir além da qualificação da fala para si. Tratam da sua fala como algo que muda ao longo da atividade, como foram os casos de André e Amanda em outros trechos das suas entrevistas. No tópico de nome “As expressões isoladas da fala para si na REDPECT” tem um trecho da entrevista de André em que relata como sua fala atualmente tem diminuído e atribuiu isto à característica mutante de si mesmo. Já Amanda, embora tenha explicitado em sua entrevista que seu falar para si não evolui, em outro trecho demonstra sua evolução quando diz e demonstra na obs. 41 (27/03/07) que há uma mudança que envolve a clareza e altura da fala. Quando a atividade está confusa, Amanda fala mais claro e alto. Quando a atividade está fácil, Amanda vai falando baixo e balbuciando até silenciar:

Eu- [pausa] É, o que você costuma falar, tem um padrão?

AM- Às vezes a gente se pergunta, assim, "o que é que eu vou fazer?", "E agora, o que é que eu faço?", "anda logo, umbora", coisas assim, mas palavras bem curtas, assim. Não fico muito. Ou então, eu fico assim: "eu tava querendo dizer isso" e aí eu já falo mais baixinho. Fico mais balbuciando. Então. Às vezes eu leio muito assim, "não sei que lá, não sei que lá, não sei que lá", [falou bem rápido] o que eu já li, aí pulo essa parte e dou atenção mais ao ponto específico.

Eu- Eu não entendi quando é que você fala mais baixinho e quando é que você fala menos.

AM- É, porque, quando eu tô redigindo um texto, de um parágrafo. A parte que ficou confusa, eu leio com atenção. A parte que pra mim eu acho que tá boa eu faço "não sei que lá, não sei que lá, não sei que lá" [bem rápido]. Já, já, dou menos atenção. Então...

No entanto, Amanda e André relatam mudanças que muitas vezes ocorrem em momentos diferentes, não em um mesmo período. Mas, quando a narrativa de Amanda é contrastada com as observações que faço dela, pode-se perceber uma evolução ao longo de uma atividade. Durante as duas horas em que a observei na observação 41 (27/03/07), Amanda muitas vezes começava falando alto e aos poucos ia baixando até ficar inaudível, mas sem silenciar completamente. Tal acontecimento pareceu-me condizente com o conceito de interiorização de Vygotsky em um primeiro momento, sendo que em um indivíduo em um curto espaço de tempo. É na ontogênese que Vigotsky (2000) trata da interiorização. Já minha interpretação mostra a interiorização em uma atividade curta e em um adulto

desenvolvido. Mas, como Vygotsky mesmo afirmava, seria uma evolução da forma, já que sua função como instrumento do pensamento aparece já na fala externalizada, na linguagem egocêntrica.

Ao contrário de interiorização, pode-se interpretar o silenciamento como abandono da fala para si em determinados momentos. O abandono significa que a fala para si deixou de ser importante. Do ponto de vista de Maturana (1997,1998,2003) isso ocorreria porque deixou de ocupar o lugar de coordenação de coordenação de ações.

4.3 A FALA PARA SI COMO PARTE DE UMA REDE EVOLUTIVA DE ACOPLAMENTOS

Seria um erro afirmar que Vygotsky não trata da evolução da fala para si, afinal ele se dedica ao tema quando desenvolve, por exemplo, o conceito de interiorização. Outros indicativos claros de que Vigotsky (2000) se preocupou com a mudança do indivíduo e seus mediadores foram: a necessidade de atentar para o desenvolvimento que está por vir; o fato da sua psicologia ser uma psicogenética¹²² (OLIVEIRA, 1993); a preocupação com a história; o interesse em observar sociedades em transição (LURIA, 1998b). É certo que Vigotsky (2000) e Vygotsky (1989, 1994) não desvincula totalmente a linguagem egocêntrica do que acontece em torno, já que esta interage todo o tempo com o indivíduo e o mundo, produzindo transformações mútuas, sendo a linguagem a expressão e a causa da transformação de si.

No entanto é preciso analisar se esse modo de tratar as questões cognitivas são suficientes e adequadas. Pensar a fala para si como possuindo sempre a mesma função, como faz Vygotsky, é pensar a cognição como invariante, o que conflitaria com a ideia de devir, de emergência, de deriva. É importante analisar não apenas o momento em que aparece a fala para si em uma atividade, mas também

¹²² Interesse em buscar as gêneses das funções psicológicas para poder compreender sua evolução, atentando para o desenvolvimento da espécie, da pessoa ao longo da vida, das sociedades e culturas. (OLIVEIRA, 1993).

suas alterações, sua relação com suportes, o afeto da pessoa envolvida, sua atenção, seus caminhos de ida, de alternância, de simultaneidade, bifurcações, alterações no comportamento do indivíduo, as interrupções, perturbações e conclusões.

A partir desta mudança da forma de análise, o conteúdo, forma ou função da fala para si deixa de ser tão importante quanto a posição que ela ocupa ao longo da atividade e sua relação com outros fatores.

Verificou-se que a fala para si aparecia em momentos e com motivos diferentes. Sua função se manifestou como ajuste com as situações presentes na atividade e/ou como processo evolutivo de orientação, coordenação de ações, gatilho para ações, solução de problemas, invenção de problemas e de outro si. No que diz respeito ao momento de surgimento da fala para si, ocorreu no início e no final do processo de produção acadêmica. A fala para si só teve início durante a atividade quando houve interrupção. A fala para si como ajuste de si com a atividade, sua evolução e interação com a atividade/ações/suportes/recursos, será mais dedicada no subtópico seguinte, sobre o silenciamento. Já o processo da fala para si que culmina na invenção de problemas, será mais dedicado no subtópico sobre flexibilidade e criação. O tópico atual possui ainda um terceiro subtópico, a relação da fala para si com a atenção.

4.3.1 Fala para si e silêncio: interiorização?

Vigotsky (2000) trata principalmente da evolução da linguagem, comparando espécies diferentes, faixas etárias diferentes e momentos diferentes de vida do mesmo sujeito. A evolução, que vai da linguagem comunicativa, passando pela linguagem para si até a linguagem interior se manteria após chegar ao seu objetivo. Assim, a fala para si no adulto enquanto forma externa apareceria com raridade, pois sua linguagem interior, predominante, seria estável em suas características básicas.

Segundo Vigotsky (2000) e Vygotsky (1989, 1994), o processo de interiorização ocorre durante a infância. A partir das observações descritas na presente tese, um possível modo de analisar os acontecimentos na REDPECT levaria à sugestão da interiorização no adulto. À primeira vista, a vocalização para si que desaparecia ao longo de um percurso pareceu semelhante à evolução ontogenética denominada "internalização" por Vygotsky (1989, 1994).

A visão de Vigotsky (2000) e Vygotsky (1989, 1994) sobre a predominância da linguagem interior no adulto condiz com o relato de Amanda em sua entrevista no dia 20/02/08, quando iguala o falar alto para si e o ato de pensar sem falar:

Eu- Certo. E tem alguma utilidade quando você tem essa relação de falar mesmo com o...

AM- Às vezes. Às vezes quando [inaudível] aí você fala pra refletir mais. É como você tivesse pensando, né? Mas você tá externalizando aquilo.

Eu- [inaudível]

AM- Não é aquilo que o fato de eu falar me ajude. Mas o fato de eu tá pensando naquilo.

Eu- Ah, então tanto faz você...

AM- ... falar ou não falar.

Uma novidade nas observações é que verificou-se que a fala para si continuava se modificando nos adultos. E, assim como em Vygotsky, o desaparecimento da vocalização para si ocorria para o observador nas atividades dos Redpectianos¹²³. O processo de silenciamento foi observado em várias atividades; foi observada no olhar sobre a evolução de uma única atividade, ao contrário da interiorização ao longo da vida. Como será visto, as observações questionam alguns pontos da teoria de Vygotsky e acrescentam elementos não enfocados pelo autor.

Nas observações feitas na REDPECT, as evoluções são da atividade/acoplamento como um todo ao invés da evolução da fala para si. Como se observou nos exemplos a seguir, o que pareceu ocorrer não foi a interiorização da fala necessariamente, mas sim uma mudança/ajuste de atividade, sendo a evolução da fala, possível participante dessa mudança. Durante o surgimento da atividade, é possível que ocorra uma busca por estabilização ou estase através, por exemplo, da

¹²³ Observação 13 (Suzana); observações 44 e 45 (Suzana); observação 34 (Alberto); observação 41 (Amanda); observação 31 (André); entrevista de Suzana dia 23/04/2008.

fala exterior para si, inicial, enquanto a(s) atividade(s) estão em mudança, sendo divididas, dialogadas, reunidas, etc.

A ideia de que quanto maior a dificuldade mais freqüente a linguagem egocêntrica (VIGOTSKY, 2000; VYGOTSKY, 1989, 1994) deixaria de ser a mais adequada, em função de se apresentar de forma isolada, geral e fixa, por se aplicar a todos os casos, independentemente do tipo de atividade, recursos, suportes e ações.

Observou-se relação entre o silenciar e aumento de programas, suportes, ações e/ou atividades e, inversamente, que quando há fala para si há também tendência à condensação/união/acoplamento ou substituição das várias atividades por uma¹²⁴. Nos casos em que se observou atividades cíclicas, observou-se também falas para si cíclicas, mais especificamente de idas e vindas, como em ondas.¹²⁵

Na décima terceira observação (07/06), por exemplo, o silenciamento foi acompanhado do aparecimento de novas atividades:

Quatro pessoas estavam na REDPECT além de mim, a observadora. Havia três pessoas conversando amenidades e duas delas trabalhando. Suzana era a única estudante que trabalhava isolada no computador e não participava da audível conversa, lendo em voz alta para si "blogs"¹²⁶ ao estilo diário de adolescente. Após um tempo parou a vocalização, mas também mudou de atividade: ao invés de apenas ler passou a exercer várias atividades simultâneas, sendo que todas ainda no computador: digitava, pesquisava na Internet e escrevia textos para envio por e-mail. A leitura em voz alta não retornou, mesmo com a manutenção de conversas e interrupções na sala.

Neste caso, a atividade ou ação de Suzana na Internet não se tornou facilitada quando em silêncio, mas sim aumentada, ocorrendo ainda assim cessão da vocalização.

Uma hipótese para a interpretação desse caso seria o fato do papel que era antes exercido pela vocalização ter se deslocado para outro(s) elemento(s). Essas e

¹²⁴ Observação 13 (Suzana); observações 44 e 45 (Suzana); observação 34 (Alberto); entrevista de Suzana dia 23/04/2008.

¹²⁵ Observação 41 (Amanda); observação 31 (André); entrevista de Suzana dia 23/04/2008.

¹²⁶ Espaço na Internet que permite ao usuário manter uma página.

outras observações, sugerem que a possível função de mantenedora da atenção diante do barulho da sala passou a ser a própria mudança da atividade¹²⁷.

No momento em que Suzana, por exemplo, passou, além de ler somente, a clicar, digitar e escrever, a fazer novas e outras conexões, parece ter sido formada uma rede mais forte do que o elemento isolado "conversa alheia", evitando assim a dispersão e a necessidade da fala para si. Essa interpretação converge com a evolução em rede na visão de Varela ([1994]) e Maturana e Varela (2002).

Na sua entrevista no dia 23/04/08, quando perguntei se a qualidade da sua fala para si mudava "no decorrer da sua atividade", Suzana respondeu:

Ela deixa de ser formal e ao mesmo tempo para. Quer dizer: quando eu consigo fazer essa reflexão e esse [inaudível]. Aparentemente que eu consigo fechar o ciclo daquilo ali eu paro e já não tem e já não é mais tão interessante continuar falando daquilo. Né? Ai assim. Ou então eu descubro algum equívoco naquela ligação. Eu preciso ver mais alguma coisa pra poder, pra refazer o que [inaudível] refazer. Quando eu consigo fechar o ciclo [inaudível] equívoco.

Na entrevista da observada o motivo de seus silenciamentos são de um modo geral acompanhados de novas atividades ou porque ela precisa "ver mais alguma coisa pra poder (...) refazer" o seu trabalho ou porque descobre "algum equívoco". Suzana não deixa claro o significado da palavra "equívoco".

Na observação seguinte, o aparecimento da fala para si pareceu ocupar o lugar antes ocupado por várias atividades, suportes e programas. Na observação 44 (12/04/07) pela manhã,

Suzana estava se dedicando à escrita da sua monografia de final de curso. Embora fosse a única atividade a qual se dedicava, Suzana utilizava-se de vários programas e suportes para sua realização: escrita em três documentos do Word, leitura de artigos no site "SciELO", leitura em livro e em caderno. A REDPECT estava cheia (cinco pessoas), mas todos em silêncio na maior parte do tempo e concentrados individualmente em seu trabalho. Suzana estava em um dos computadores. Ao lado do seu teclado, estava um livro aberto e sendo eventualmente consultado ao longo de sua atividade no computador. Abaixo do seu livro, um caderno escrito. No computador, estavam minimizados três documentos do Word, o site "SciELO" e mais dois textos da Internet. Suzana estava lendo e destacando partes do texto que lia.

¹²⁷ Ver abaixo no subtópico sobre atenção.

Em seguida, Suzana colocou seu caderno em cima do livro, e passou a escrever no Word. Lia o que escrevia e também participou da conversa que ocorria entre Fátima e Verena. Logo que sentei ao seu lado, Suzana me perguntou sobre a evolução ontogenética e filogenética. Em seguida, passou a ler baixinho o que escrevia, mesmo quando a sala estava silenciosa. No mesmo documento, Suzana lia, selecionava trecho, copiava e colava em outra parte do mesmo. Também formatou a letra.

Em síntese, Suzana acoplou três documentos do Word mais Internet, livro e caderno. Em silêncio, passou a interagir enquanto trabalhava sobre o assunto a que se dedicava ou sobre outros assuntos e por fim passou a falar baixo em frente ao texto do Word ao mesmo tempo em que selecionava, copiava e colava.

Se a leitura em voz baixa de Suzana for considerada uma fala para si, nota-se que se manifestou após atividade em silêncio e interação social, respectivamente. Soma-se a isso, o uso de diversos programas e suportes que foram se reduzindo em direção ao texto do Word apenas, ao mesmo tempo em que manifestava sua vocalização para si e o gestual de recorte-colagem. Os vários programas, documentos e suportes se reduziram a um documento do Word, que já existia anteriormente. Foi feita uma escolha.

Assim, a evolução da atividade, ações e suas funções foram se modificando, sendo que em sentido inverso à observação 13 (07/06) do início do presente subtópico. No caso em questão, a observação 44 (12/04/07), Suzana passou do silêncio à linguagem comunicativa à vocalização para si, e do uso de vários suportes, programas e documentos para um documento apenas. Já na observação 13, Suzana passou da fala para si para o silenciamento, ao mesmo tempo em que novos programas passaram a ser utilizados. Logo, na observação 44 houve relação entre fala para si e concentração de ações enquanto na observação 13 houve relação entre silenciamento e pulverização/distribuição de ações.

Embora pareçam caminhos inversos, há plena relação entre os casos: a relação entre fala para si e concentração de atividades, ações, programas e suportes.

A observação 45 (12/04/07) apresenta semelhança com a observação 44 (12/04/07), no que diz respeito ao caminho da fala e da atividade. Da interação social, Suzana foi caminhando para a expressão cada vez mais freqüente da fala para si, ao mesmo tempo em que foi concentrando-se cada vez mais em seu trabalho. Na observação 45,

A REDPECT encontrava-se cheia, com 9 pessoas presentes. Havia interações entre grupos menores, audíveis para os demais. Suzana conversava enquanto escrevia sua monografia no computador. Aos poucos, as conversas de Suzana foram se transformando em respostas e monossílabos, enquanto as falas para si se mantiveram fortes. Algumas pessoas que chegavam aparentemente não geravam conseqüências nos trabalhos das pessoas presentes. Suzana interagiu com André no computador e mesmo após esta atividade continuaram conversando sobre assuntos não relacionados com a monografia de Suzana. Alberto também participava da conversa. Suzana lia seu documento e acrescentava palavras em seu texto. Parou e participou da conversa. Leu, parou para falar, voltou a ler, disse - "hum, hum!". Ouviu o que conversavam ao mesmo tempo em que lia. Escreveu e riu. Conversou, acrescentou palavras, conversou escreveu, leu, conversou, riu e falou ao mesmo tempo em que subia e descia seu texto. Parou em parte do texto, conversou, leu, conversou, subiu e desceu seu texto, apagou um trecho do texto, falou para si: - "Eu tô me perdendo. Eu to me perdendo.", Leu baixo, trocou uma palavra por outra em voz alta, falou: "Acho que amanhã eu termino isso." Leu, fez breve acréscimo no seu texto. Pessoas conversavam de modo a chamar a atenção de Suzana, que as olhou, mas não fez comentários. Suzana voltou para o início do tópico e leu em voz alta. Três pessoas saíram da sala. Suzana leu em voz alta. Marcos chegou, cumprimentou todos e Suzana disse que depois queria falar com ele. Voltou a ler e disse: - "E agora, p'ronde é que vou?". Pessoas da Rede ficam conversando, mas Suzana parou de participar. Foi para o Google e em seguida para o "SciELO", e para o assunto pretendido. Perguntou sobre significado de uma palavra e André respondeu. Conversou com André sobre amenidades, ao mesmo tempo em que continuava sua pesquisa. Escolheu um texto, conversou e leu. Verena a interrompeu, mas Suzana não desviou o olhar do texto. Enquanto Verena falava, Suzana, desceu o texto, disse - "Hum, hum.", rolou rápido o texto, voltou para o início, leu em voz alta, Verena continuou falando com ela, Suzana disse: "É." e movimentava seus lábios aparentando leitura do texto. Disse: "Hum, hum". Suzana continuou lendo em voz baixa. A profa. Mirian e prof. Guilherme entram na sala. Suzana fala com a profa Mirian, que ocupou o computador que Suzana se encontrava por um tempo breve.

Como se pode notar, após a primeira fala para si em que constata desorientação, Suzana passou a falar menos com outras pessoas que passam a tomar iniciativa nas conversas com ela. Suas falas para o outro passam a ser cada vez mais curtas, monossilábicas e sem acompanhamento do seu olhar, enquanto

suas falas para si aumentaram (incluindo leitura em voz alta). Logo, seu trabalho foi se desenvolvendo da interação social para a fala para si, ao mesmo tempo em que a atividade foi se concentrando mais no seu trabalho ao invés da dispersão inicial entre seu trabalho e outros assuntos. Durante todo o tempo em que esteve na escrita de sua monografia, esta se manteve como sua atividade principal. Ainda que a escrita continuasse, parece ter havido dificuldade no seu andamento. A evolução do seu trabalho ocorria com interrupções, desorientação e retornos a pontos já passados. Tais características não seriam um problema, e seriam até mesmo típicas da invenção de problemas, segundo Kastrup (1999). No entanto, seu trabalho obteve poucos frutos na criação da sua monografia, que se reduziu a poucos acréscimos e mudança de palavras. As leituras em voz alta ocorreram em momentos de turbulência e interrupções de fora. Logo, a tentativa de usar a fala para si como meio de concentração não surtiu efeito¹²⁸. Se for relido o trecho da sua observação, nota-se também que suas falas aparecem apenas como constatações, nenhum sinal de interrogação, de divergência, no máximo como tentativa fracassada de coordenação de coordenação de ações, tal como proclama Maturana (1997, 1998, 2003) a respeito do linguajar em geral.

Na observação 34 (12/02/07), Alberto também evoluiu da interação social à fala para si.

Alberto estava fazendo um trabalho escrito de pesquisa como bolsista de iniciação, utilizando para isso do site da Internet "Orkut", de documentos do "Word", etc..). Começou a interagir sobre seu trabalho mediado pelo "Orkut" com Amanda, que realizava a outra parte do que Alberto elaborava. Ambos começaram a interagir via "Orkut" por sugestão de Alberto, fazendo com que suas interações orais fossem sobrepostas ou alternadas aos diálogos por "Orkut". Usam o "Orkut" como uma espécie de "e-mail", sendo que exposto algumas vezes para os amigos do site de relacionamento¹²⁹. Seus envios no "Orkut" se resumem a agradecimentos e solicitações de envio de trechos de seus documentos do Word. As análises e comentários fazem oralmente. Nota-se que foram somados aos programas do computador a mediação escrita via "Orkut" e a interação oral com Amanda até sua saída. Após um longo tempo de interação, Amanda saiu da sala e Alberto ficou sozinho, em silêncio. Imediatamente passou a falar para si inaudivelmente.

¹²⁸ Na sua entrevista (23/04/08), Suzana relata a organização do pensamento como uma das funções da fala para si. No entanto isto não ocorreu com ela nessa atividade, talvez porque sua fala para si não tenha sido acompanhada da concentração de acoplamentos como nos demais casos citados.

¹²⁹ Algumas vezes enviavam recados em forma de depoimento, recurso que permite que depois de lido o conteúdo possa ser rejeitado antes da visualização por outras pessoas.

Sua fala para si surgiu após interrupção de uma interação constante com Amanda. Nota-se que a atividade tinha rica quantidade de programas e linguagens, pois acrescentou aos recursos do computador já existentes a interação escrita via Orkut e a interação oral com Amanda.

Ao invés da transformação da linguagem comunicativa em fala para si, é possível interpretar o acontecimento com sendo substituição de um tipo de interação oral (com o outro) por outro (para si). Tal substituição acontece fora do controle do envolvido, já que a interrupção da comunicação foi iniciativa de Amanda. Portanto, a função que a comunicação com Amanda ocupava foi substituída pela fala para si. A fala para si nesse caso parece substituir o fluxo até então contínuo da oralidade com o outro concreto e mediada pelo “Orkut”. Houve interrupção seguida de fala para si, se pensarmos que a saída de Amanda significa uma interrupção do que até então estava sendo construído por ela e Alberto. Tanto essa observação quanto a observação anterior de Amanda mostram que as perturbações de fora que fugiram do controle do sujeito levaram à fala para si. Assim como nos outros casos até este ponto do tópico, a fala para si parece surgir como ajuste e estabilização.

Além da fala para si no início, meio ou fim da atividade, houve casos em que a vocalização aparecia ao longo de toda atividade, mas em constante transformação. Parecia haver uma vocalização e silenciamento alternadas em decorrência da necessidade de retomar a atividade de onde foi interrompida. Tal transformação ocorria como ondas ou espirais. Foi o caso das duas horas numa das vezes em que observei a atividade de Amanda. Na observação 41 (27/03/07),

Amanda estava se dedicando a pesquisar sites e contatos de empresas do Nordeste para enviar solicitações de pesquisa. Utilizava como suporte o computador e diferentes programas do mesmo: Excel, Word, e-mail e Internet. Ao longo das duas horas de observação, Amanda expressou-se principalmente através da fala para si, sendo que tal vocalização começava alta e ia baixando até calar e vice-versa. A REDPECT estava cheia e muitas interrupções ocorreram ao longo da sua atividade. Algumas das falas de Amanda começavam audíveis, muitas vezes confundíveis com a comunicativa, e iam baixando até desaparecer para um observador atento e próximo dela. Era comum nessas horas inaudíveis cobrir a boca com a mão enquanto falava. Quando Amanda chegou, perguntou sobre Alberto, comentou sobre o calor, foi para o computador e comentou sobre a Internet. Iniciou o seu trabalho e logo

começou a fala para si, em tom de comemoração e surpresa. Em seguida, interagiu sobre o assunto que realizava fazendo uma pergunta, mais uma vez alternada com fala para si, desta vez sugestiva de dúvida. Escreveu. Os profs. Guilherme e Mara chegaram e pouco tempo depois prof. Guilherme saiu. A sala ficou em silêncio. Amanda abriu o "Excel" e uma janela para compor mensagem de e-mail. Redigiu e-mail e ficou murmurando para si muito baixo. Corrigiu parte do que compôs e mais uma vez falou para si inaudivelmente. Mais uma vez corrigiu seu texto. Um documento do Word estava minimizado. Luana a interrompeu, o que aparentemente não repercutiu na sua atividade, pois deu continuidade ao seu trabalho enviando a mensagem. Em seguida, Amanda abriu o programa "Google" e o "Yahoo Mail". Colou uma mensagem no e-mail, abriu outra janela, leu algo, abriu o "Yahoo Mail" novamente, retornou, falou para si, desta vez audível, escreveu endereço em "para" e acrescentou assunto. Foi interrompida por Luana novamente. Após interrupção, Amanda emitiu uma fala para si, indicativa de conclusão de parte de atividade. Amanda consultou o Google, escreveu no Word, consultou o Google novamente e escreveu no Word. Depois no "Yahoo Mail"; falou para si indicando expectativa, riu e olhou para mim, abriu um documento com lista de empresas, copiou parte da lista, falou para si por um bom tempo. Suas expressões para si foram evoluindo de alta (animismo¹³⁰ expectativa, dúvida) ao inaudível duas vezes. Amanda foi para o Google, entrou em um site e fez um comentário sobre ele para mim. Continuou falando, sendo que cada vez mais baixo e colocando a mão na boca. Em seguida foi para o Word e para o Excel e mais uma vez, Google, Word e Excel. O telefone tocou e Amanda atendeu. Era um pedido para que ela consultasse a Internet e desse uma informação para a pessoa ao telefone. Pediu para a pessoa ligar mais tarde, abriu o site solicitado pela pessoa e expressou para si em tom de surpresa sobre um conteúdo do site e continuou falando cada vez mais baixo. Amanda retornou aos três programas: Google, Excel e Word. Falou para si alternadamente do alto ao baixo, voltando ao alto em pouco tempo. Quando audível, era possível perceber conteúdos sugestivos de dúvida sobre o que via na Internet. Amanda copiou e-mail do site e colou no Word. Voltou para o site solicitado por colega ao telefone e faz um comentário que deixa dúvida até que ponto era direcionado à minha pessoa ou para si mesma, por estar alto e com o rosto direcionado para mim. Mais uma vez Amanda é interrompida pela pessoa ao telefone, cobrando o favor à ela. Amanda lhe faz uma pergunta sobre o pedido e desliga. Em seguida chegou Mirian. Amanda leu um recado para ela e depois o entregou. Mirian saiu em seguida. Amanda começou um assunto sobre amenidades comigo. Em seguida, falou da preocupação com a atividade que estava realizando. Retorna ao seu trabalho com expressão de surpresa e estranhamento. Mais uma vez foi interrompida, interrupção esta seguida de fala para si em tom de crítica e aparentemente para mim sobre o site que via, fala esta que foi ficando cada vez mais baixa até calar. Eu a interrompi sobre outro assunto,

¹³⁰ Palavra que significa a atribuição de vida a seres inanimados, muito comumente antropomórfica, termo frequentemente utilizado por teóricos da psicologia evolutiva para caracterizar um fenômeno comum da primeira infância (GALVÃO, 1995; MAHONEY; ALMEIDA, 2002).

Amanda respondeu; outra interrupção de fora ocorreu e um silêncio veio em seguida. Amanda falou para si em tom de lamento, o que repercutiu em Verena que comentou sobre sua fala. Amanda explicou e retornou à atividade solicitada por telefone. Perguntei sobre a atividade principal que vinha fazendo e ela me respondeu que estava se desanimando. Uma conversa foi iniciada na Rede. Logo em seguida Amanda saiu da sala, mas retornou rapidamente. Reiniciou sua atividade com fala para si indicativa de crítica ao site. Perguntei a Amanda se ela falava para ela ou para as pessoas perto dela, cuja resposta foi uma risada seguida de fala para si sugestiva de planejamento. Falou para si novamente um conteúdo de plano e dúvida, que foi ficando inaudível até calar. Mais uma vez, uma interrupção de fora exigiu resposta de Amanda. Silêncio na sala. Amanda falou para si um conteúdo que sugere dedução, planejamento e comemoração. Saí da sala e quando voltei as pessoas da Rede estavam conversando sobre amenidades. Amanda retornou à sua atividade, mas novamente a interrompeu com conversa iniciada por ela mesma. Amanda começou a passear pela Internet e a fazer comentários sobre o conteúdo que viu. Retornou à sua atividade, perguntei mais uma vez sobre se a fala dela era para si ou para o outro e ela respondeu, meio incerta, que achava que falava com o computador, mas que talvez se tivesse sozinha não falaria tanto. Saí e após 30 minutos Amanda estava na mesma atividade. As falas mais seguramente para si emitidas por Amanda seguiram a seguinte ordem: - "Achei!!"; - "E ai, eu boto o nome da REDPECT ou o meu?" [riu e respondeu]; leitura em voz baixa; leitura em voz baixa; leitura em voz alta; - "Pronto. Acabou nossos contatos"; - "Será que ele já retornou?"; - "Copia tudo, rapaz."; - " Ah, já mudou muita coisa. É, já mudou. É o mesmo? É o mesmo presidente. Humberto ponto ____."; - "Aí, tem site, ó. Tem? [Inaudível] Não tem mesmo. [inaudível] site?"; - "Ó Eveline."; - "Que é isso?"; - "Amarelo. Quem é que vai ler isso aqui amarelo? De Pernambuco! Ceará, Tocantins, Maranhão, Pernambuco. Ah, o que eu encontrei! Só tem CNPJ, não tem e-mail não. Telefone e o que mais? [inaudível] CNPJ" (do alto ao baixo, mas audível) - "Ai que dor!"; - "Que site feio, ó p'rai.:- Não tem um e-mail da FIEB."; - "Vou botar assim: contato no site"; - "Não serve esse aqui, não?"; " Deixa eu olhar aqui. Pode ser que [inaudível] Deixa eu olhar aqui." [Inaudível] [Murmurando com mão na boca.]; - "Abic. [inaudível] Abic. Ah, [inaudível]"; - "De repente pode ter um [inaudível]. Deixa eu ver se tem [inaudível]. Achei! [alto] Perai".

Pode-se notar nesta observação de Amanda um processo de fala para si em ondas, no qual há repetições do processo do que poderia ser chamado por Vygotsky de interiorização. Da linguagem alta, muitas vezes comunicativa à chamada linguagem interior. Assim como a repetição desse processo da fala, há repetição de interrupções e das seguintes ações alternadas: Word – Google – Word e Google – Word – Excel.

Ao contrário da relação entre condensação ou pulverização da atividade e surgimento ou desaparecimento da fala para si, no caso de Amanda o que ocorre é a repetição da alternância de ações e de interrupções, como também de ações e falas. Há, portanto, relação entre ações como ondas e falas como ondas¹³¹.

Em entrevista no dia 23/04/08, a fala e o silenciamento de Suzana ocorrem em alternância com a escrita e a leitura. Também explicou alguns motivos para que a evolução e forma da sua fala ocorressem do modo relatado:

Su- Às vezes eu preciso fazer, falar antes porque eu tô organizando meu pensamento ainda.

Eu -Certo.

Su- Eu ainda tô organizando. E às vezes quando eu já organizei eu digito.

Eu- Ah. Quando você digita é porque você... já tá organizado.

Su- E à vezes, e às vezes eu começo a digitar mesmo sem ainda saber aonde é que vai dar.

Eu- Ah, tá. Então...

Su- ... é. Geralmente quando eu to pensan..., falando, eu estou, é como eu falei, filosofando, quando eu estou filosofando sobre alguma coisa. Filosofando no sentido de [inaudível] modificações [inaudível], [porque que eu acho?] [inaudível], de reexplicar pra mim mesma o que é que eu tô lendo.

Eu- Hum.

Su- Né? E aí eu prefiro reconstruir o texto. Que não está no papel. Que não é [inaudível]

Eu- Certo. ... Tem, ah, certo. Então você costuma fazer isso...

Su- ... hum?

Eu- ... quan, é, em que situações?

Su- Quando eu quero pensar, fazer algo. Quando eu já comecei a organizar alguma coisa, aí eu falo. Então pensar alto mesmo, como você falou.

Eu- O que você costuma falar, assim, tem um padrão assim do que é falado?

Su- Como assim, padrão?

Eu- O conteúdo da fala? Costuma ser sobre.

Su- Não, não. Qualquer coisa.

Eu- Ou eu costumo falar tal coisa.

Su- Não. Geralmente, agora assim: meu discurso é como se eu tivesse, discursando pra alguém. Como se eu precisasse fazer com alguém, fazer com que alguém me entendesse. Me fazer compreendida pra alguém. Então não é um pensamento, uma fala desconexa [ou vaga]. É uma fala buscando fazer com que alguém a apreenda. E esse alguém sou eu.

Eu- Hum, hum.

Su- Só que, é me dá essa sensação. Como se eu estivesse discutindo pra alguém. Pra um terceiro.

Eu- Certo. ... Alguma coisa a impulsiona a falar pra você, pra esse alguém [inaudível]?

Su- Quando eu tenho um "insight".

¹³¹ Assim como na fala alta e baixa, na observação 34, Amanda alterna suas ações com falas rápidas e lentas. Embora não seja o caso de internalização, a evolução em ondas ocorre em ambos e pelo mesmo motivo, como é possível perceber em trecho da sua entrevista exposta no capítulo quatro, "As expressões isoladas da fala para si" na REDPECT.

Eu- Hããã. ... e essa, a qualidade dessa fala, ela muda no decorrer da sua atividade? Você tá lá mergulhada na atividade, aí começa a falar pra você. Esse falar pra você vai mudando no decorrer dessa atividade? Ooou, não? Você não percebe, não sabe...

Su- Eu não entendi bem assim, a qualidade. Ela fica mais....

Eu- A qualidade, independente do valor. Né?

Su- Sim.

Eu- A característica.

Su- Se ela é formal, informal.

Eu- É, pode ser.

Su- Geralmente ela começa formal. Depois, como se eu tivesse discutindo pra alguém, inclusive nos termos, é, não termos coloquiais da questão. ...

Eu – Entendi.

Su- Aí pronto. Aí quando eu começo a fazer essa, essa construção. Né, aí eu chega numa área, num pedaço, aí onde falta [inaudível] "linkar", aí eu já relaxo mais e aí eu ou preciso voltar pro papel e aí ouço o pensamento que eu construí a partir de outras leituras, construí, consegui fechar [inaudível], e agora, e depois disso eu tento escrever. Se já não tiver feito isso, eu tento escrever..

Eu- Hum, hum. Certo. Aí você não precisa, isso pra não poder voltar pro papel. Então normalmente você faz isso. Computador, você falando e papel?

Su- Não! Papel quando eu me refiro, quando eu me referi a papel, eu me referi a qualquer suporte. Ou papel ou computador.

Eu- Ah! A leitura mesmo...

Su- ... é.

Eu- ... de alguém ou de algum autor...

Su- ... isso!

Eu- ... pra ler o próprio texto. Certo. Então você disse que ela começa mais formal.

Su- Mais formal.

Eu- E aí ela vai então deixando de ser formal ou ela simplesmente para de existir?

Su- Ela deixa de ser formal e ao mesmo tempo para. Quer dizer: quando eu consigo fazer essa reflexão e esse [inaudível]. Aparentemente que eu consigo fechar o ciclo daquilo ali eu paro e já não tem e já não é mais tão interessante continuar falando daquilo. Né? Ai assim. Ou então eu descubro algum equívoco naquela ligação. Eu preciso ver mais alguma coisa pra poder pra refazer o que [inaudível] refazer. Quando eu consigo fechar o ciclo [inaudível] equívoco.

Eu- Certo.

Su- Equívoco no sentido assim. Até que [inaudível]. Totalmente contrário. Que pode não ser nem aquilo, nem uma outra [inaudível] você consegue refazer um caminho. Fechou ali.

Suzana apresenta sua vocalização para si no processo de construção da atividade. Apresenta os momentos de surgimento da sua fala, relacionando com seu ato de produção escrita. Diz falar antes de escrever quando já tem algo em processo de organização ou escreve sem material organizado. Suzana também tende a parar de falar quando fecha o ciclo de criação ou quando identifica um equívoco. Nesse processo criativo, sua fala tende a evoluir do formal ao informal durante o processo de alternância com a escrita ou leitura.

Outro sujeito observado que expressou alternâncias e ciclos foi André na observação 31 (31/01/07), assim como Suzana e Amanda. Sua alternância ocorria entre a linguagem comunicativa, a fala para si e sua criação escrita no computador, mais propriamente em um documento do Word escrito por ele mesmo. Ao mesmo tempo, suas falas para si foram ficando cada vez mais freqüentes inversamente à interação social, cada vez que se aproximava da criação que o satisfez:

André estava escrevendo e organizando sua dissertação, principalmente reorganizando a ordem dos assuntos no computador. Durante toda atividade de revisão/produção textual de sua dissertação de mestrado no computador, Após seu retorno à sala, André começou¹³² comparando a ordem do corpo do texto com o sumário. Fazia sua atividade e conversava sobre outros assuntos com Amanda. Às vezes emitia as seguintes falas: ": - ..."3.1"... ; - " Ta certo, ta certo, ta certo." - " Visualizar essas marcas aqui..." Ricardo chegou e André passou a conversar com ele, mas continuou trabalhando e falando para si: - "beleza, ok.". Lia alto seu capítulo depois da decisão de mudá-lo: - "Detalhe. Aqui eu vou ter que falar sobre técnica."; - "Conhecimento e conhecimento técnico. Pega um pouco daquela ponta." ... "Aqui". [Lendo baixo].; - "OK." Apagou algo e disse: - "Conhecimento técnico". Ricardo disse: - "Ai [suspiro] pra que isso!" André suspirou. Lia em silêncio. Após certo tempo, disse: - "Agora tem que fazer uma outra pergunta." ; - "Ai vou entrar em Biologia, bla bla bla." ; - "Parte disso aqui vou levar pra lá." ... - "Essa pergunta aqui eu não faço." [E apagou a pergunta.] ... André estalou os dedos e levantou em gesto de comemoração. "Golaço! Golaço! Golaço! Tava guardando isso!" Ricardo perguntou - "Que foi?" E André ficou conversando com ele sobre o acontecido.

André começou distraído e passou a se concentrar, mas a fala para si se mostrou sempre presente. Sua atividade permitiu a entrada de um novo elemento para interpretação acerca da fala para si, uma vez que é possível relacionar o processo evolutivo de aumento da fala para si com a qualidade das suas ações. Como se pode notar, ao mesmo tempo em que a ação de André mudou de qualidade (da organização para a decisão de mudança), parou de interagir e passou apenas a vocalizar para si. A interação com os colegas só voltou após a criação que o satisfez.

Esta e as demais observações exploradas no presente subtópico permitem discutir e até mesmo questionar o conceito de interiorização. Embora o conceito de

¹³² A observação só começou deste momento.

Vygotsky contemple o movimento dialético e em espiral do dentro e fora, se restringe ao mesmos papéis (organização, planejamento, filtro) e desconsidera as diferentes formas da fala na rede de acoplamentos implicada.

Como já visto na fundamentação teórica sobre Vygotsky, o processo de interiorização pode ser comparada ao movimento de espiral, o que significa a consideração de avanços e retrocessos e de movimento incessante de dentro-fora e fora, mas caminhando para frente; apenas uma linearidade um pouco mais complexa. Aos olhos de muitos observadores, os relatos aqui apresentados nada têm de destoante da interiorização. A relação entre fala e concentração de atividades parece ainda mais simples e bem condizente com as leis das teorias mais antigas da ciência. No entanto, ao olharmos com mais cuidado cada caso em particular, percebe-se que o que parece ser uma lei de proporção entre fala/silêncio e condensação/dispersão das atividades pode ser lido como um movimento em rede, pois todas as suas características estão presentes: acentramento, sem início predeterminado, não linearidade. O fato de uma escolha ser feita na direção da condensação das atividades só reafirma a característica da rede, com seus múltiplos nós e múltiplos centros ou um só centro.

Pôde-se perceber que muitas vezes havia muitas atividades desconexas ou uma atividade que acabava se sobrepondo ou sendo criada, ao menos quando a fala para si aparecia. O que faz com que se questione a idéia de fala para si como característica do linguajar para Maturana (1997, 1998, 2003). Como já visto, o linguajar teria a função de coordenar a coordenação de ações. Seria por isso que as atividades, recursos, ferramentas, suportes e documentos, se acoplavam, se condensavam ou eram substituídos com a presença da fala para si? Nas observações parece mais que isso, pois se fosse coordenação a variedade se manteria, só que concatenadas e não foi isso que pareceu. A idéia de rede versus espiral ajuda a compreender que a idéia de coordenação menospreza os acontecimentos de criação bem ou mal sucedidos.

A relação entre criação e fala para si recém exposta será ainda mais explorada no subtópico seguinte, acrescido da questão da flexibilidade, uma vez que nem todos os entrevistados estão abertos para a mudança, escolhendo a estase. No

entanto, continuam falando para si. A fala para si nesses casos aparecem de outro modo, de outro lugar.

4.3.2 Flexibilidade, criação e a fala para si

Na observação 41 (27/03/07), Amanda também manifestou tendência ao silêncio em função da incorporação de novos acoplamentos. Amanda demonstra bastante flexibilidade em seu agir, já que sua atividade principal é fracionada em três programas (Google, Word e Excel) que executava ao mesmo tempo, além de participar de conversas e acolher novas atividades (atender telefone, consultar site da UFBA e retornar com informações constadas nele, dar e anotar recados) sem aparente abalo ou aborrecimento.

O objetivo de sua atividade principal era contatar empresas, alterar e concluir o preenchimento do cadastro de organizações do Nordeste pesquisadas pela REDPECT. Algumas vezes também era convidada a participar de algumas conversas sobre amenidades e chegou a tomar uma iniciativa para um bate papo. Não demonstrava resistência aparente contra estas conversas, mas também não duravam muito tempo. Além das atividades que lhe solicitaram, Amanda navegou em sites sem relação com o objetivo do trabalho em determinados momentos que expressava frustração pelo número e dificuldade de contatar as empresas.

Entre uma atividade e outra que foi surgindo, Amanda emitiu diversas vocalizações para si muitas vezes confundíveis com a comunicativa, que evoluíram gradualmente em direção ao silêncio. Era comum na fase do murmúrio cobrir a boca com a mão enquanto falava.

Amanda todo o tempo mostrava um processo de ajuste/estase/estabilização através de uma provável substituição gradual da fala externalizada pela da aquisição de novas atividades que surgiam todo o tempo, sendo a passagem da voz alta para o murmúrio e a incorporação de outra atividade um dos sinais dessa troca.

Entretanto, as constantes novas solicitações possivelmente não permitiram uma estabilização da sua atividade.

A dificuldade de ajuste com atividade também pareceu ser o caso de Verena, embora por razões diferentes. Assim como Amanda, Verena teve sua atividade interrompida, acontecimento comum na REDPECT, na observação 36 (26/02/07):

Às 15:30 cheguei à Rede e interrompi Verena em sua atividade, pois era a única pessoa na Rede e eu precisava de uma informação durante sua tentativa de aprender sobre o programa PHL8. Verena parou de fazer sua atividade no computador quando eu cheguei ao seu lado e perguntou se estava sozinha na REDPECT. Demorou a responder por estar extremamente focalizada em sua atividade, como relatou espontaneamente. Após responder, levantou e foi fumar fora da sala, alegando oportunidade por minha chegada. Quando retornou, falou que achou boa minha chegada porque a tirou da concentração na atividade que considerava perda de tempo, já que teria que instalar o programa mais atualizado e tudo já realizado seria perdido. Deu início a outra atividade, embora relacionada com a que realizava anteriormente. Tentou várias vezes a instalação do programa atualizado necessário para a realização da atividade a que se dedicou antes da interrupção da observadora, o "download" de um programa para registro e controle de acervo bibliográfico da REDPECT. Suspiros freqüentes. E falou: - "Não é isso não que eu quero."... - "Só cai na mesma coisa e não consigo instalar." E suspirou de novo. Foi para o site "Download. com" e falou: - "Eu já instalei esse também." [dentre outras falas sem sucesso].

É possível uma explicação condizente com as que vinham sendo apresentadas até então. Não se sabe ao certo que tipos e quantidade de acoplamentos Verena vinha fazendo antes da interrupção, mas nota-se que a mesma retomou sua atividade acompanhada de falas para si não cessadas ao longo da atividade.

Percebe-se uma diferença clara entre este caso e os de Suzana, Alberto, André (tópico anterior) e Amanda: no caso presente, havia a manutenção de uma atividade única, acompanhada de uma atenção focalizada e rígida, visto que insistia em uma tarefa em vão, com ela própria relatou, que seria inevitavelmente perdida, antes da retomada. Uma atenção acompanhada de rigidez possivelmente dificulta chances para diferentes e simultâneas atividades e, portanto, para acoplamentos

que reorganizem ou substituam a posição até então ocupada pela fala. Pode-se arriscar, assim, que houve uma tentativa mal-sucedida de ajustes¹³³.

Já Suzana em outro momento, na observação 43 (03/04/07), também falou o tempo todo para si e manifestou dificuldade de adaptação como Verena, sendo que pareceu exibir intensa flexibilidade, pois conversou quase todo o tempo e quase que simultaneamente com os presentes outros assuntos e eventualmente solicitou ajuda para sua atividade principal: copiar e escrever três textos baseados no que havia redigido em um caderno. Além do caderno tinha três programas de computador abertos: três documentos do "Word" e pesquisa de artigos no "SciELO" e "Google". Como ela mesma disse, eram três atividades ao mesmo tempo: "fichamento ipsiliteris", "fichamento de resumo" e "fichamento de conceitos", atribuindo a isso a sua dificuldade em realizá-los, "tão simples" que lhe pareciam. Suas falas para si foram predominantemente manifestação de surpresa e estranhamento perante o que fez¹³⁴.

Desde o início Suzana começou com as mesmas e muitas atividades e acoplamento já citadas. O fato de não ter havido um processo gradual, talvez justifique a dificuldade de adaptação e troca da fala pelos acoplamentos.

André também demonstrou flexibilidade, e como Suzana e Verena, permaneceu expressando a fala para si por toda sua atividade de escrita da sua dissertação já relatada no subtópico sobre interiorização.

Uma rápida observação das falas para si de André podem parecer semelhantes às de Verena, visto que ambos não silenciaram ao longo da atividade. André evoluiu sua fala da interação social para a fala para si. No entanto, sua riqueza vai muito além. Enquanto Suzana e Verena mostram tentativa de ajuste/ estabilização/ estase por meio da fala e/ou de outros acoplamentos tecnológicos, o caso de André mostra facetas diferentes. Interpretações da atividade de André

¹³³ Verena relatou espontaneamente na observação 41 que tem dificuldade de perceber o que está à sua volta quando se concentra em uma atividade.

¹³⁴ - "Peraí. Que maluquice é essa que eu tô fazendo, hein?"; "Mas eu sou uma abestalhada, viu?"; "Eu já tinha copiado isso?"; "Onde é que tá isso, meu Deus?... Aqui."

podem ser feitas para além da comparação com outros casos e sim por sua riqueza própria.

Primeiramente, nota-se que a fala para si apareceu seguindo uma ordem coerente e com conteúdos diversificados de manifestações: 1º) como engano acompanhado de reconhecimento; 2º) como ação a ser feita; 3º) como confirmação; 4º) como criação; 5º) como correção; 6º) como ação a ser feita; 7º) como criação; 8º) como correção; 9º) como comemoração de uma criação estranha ao próprio criador.

Ao se observar todo o processo evolutivo da atividade e seus tipos de acoplamento, percebe-se que a ordem como se mostra não é linear, mas sim em espiral. A recorrência evoluiu na direção de uma criação surpreendente, como se pode notar pela forma como foi festejada e comentada. Até a criação final, a fala para si expressou valores diferentes em acoplamento com a leitura e a escrita no Word, manifestando-se como meio de orientação, solução e invenção de problemas.

É possível que a solução de problemas, ao invés de ser uma ideia errônea de autores da representação, seja um caminho em direção à invenção de problemas. A fala para si sob a forma de comemoração de uma criação surpreendente para o próprio criador se opõe à visão da linguagem egocêntrica como solução de problemas, por ser mais sugestiva de uma consequência da invenção de problemas. Kastrup (1999), influenciada pelas ideias de Varela, enfatiza que a solução de problemas marca uma ênfase em um indivíduo receptor e reproduzidor de uma realidade simbólica. O conceito de representação está presente e faz uma separação falsa entre ação e simbólico, sujeito e objeto. Invoca uma invariância dos sistemas cognitivos que impossibilitam a ideia de invenção. Entretanto, pode-se partir tanto da ideia da solução como um caminho para a invenção quanto da solução como uma interpretação do observador ou do próprio produtor do conhecimento, que revê sua invenção no passado como parte congelada no tempo pelo computador ou outro suporte.

Todos os relatos de invenção ou de tentativa de solução de problemas parecem mostrar a fala para si como coordenação de coordenação de ações. No entanto, ao descrever o linguajar desse modo, Maturana (1998) não faz distinção

entre coordenação de ação nova ou velha e talvez seja esse diferencial que a fala para si apresenta em relação a todo ou qualquer linguajar, ainda que nem sempre tenha sucesso em gerar uma invenção. Todas as falas para si apresentadas, seja para gerar ou lidar com a perturbação parecem poder ser substituídas quando ações, suportes e atividades passam a formar uma rede imbricada após a deriva ou estase almejada com ajuda da fala para si.

O fato de estar presente por toda a evolução da atividade, não fez da fala exteriorizada O meio para superar obstáculos, orientadora da ação ou desenvolvidora da atenção ativa como afirma Vigotsky (1989, 1994, 2000), mas sim um conjunto, no caso de André, por ex., Word - escrita – fala. Além disso, nota-se que as intenções de André para com sua dissertação mudam, sendo a invenção o ponto culminante do processo.

Assim, como parecem demonstrar os casos, seria o conjunto flexibilidade, acoplamento e tempo que deveria ser considerado. Insistir na relação entre fala e os processos cognitivos citados sem considerar os demais fatores parece no mínimo insuficiente. É por isso que Kastrup (1999) insere como parte da cognição o tempo e o coletivo, ao invés de considerá-los apenas como fatores provocadores do processo cognitivo.

4.3.3 A atenção e a fala para si

A questão principal que apresento no presente subtópico é se a fala para si aparece como “estimulação distrativa útil” vigostky (2001) e/ou como invenção (KASTRUP, 1999). É possível que ambos possam ocorrer a depender do momento? No subtópico presente percebe-se que as observações tendem a demonstrar que existe relação entre distração, fala para si e criação (KASTRUP, 1999). Há um impacto diferente sobre o sujeito e sua produção das perturbações vistas como ameaças e daquelas aceitas e até mesmo acopladas na rede de acoplamentos da sua atividade. O sujeito parece não precisar de “estimulações distrativas úteis”

(VIGOTSKY, 2001) se: inventa, a não ser em etapa anterior à invenção; se possui uma rede forte de acoplamentos com vários programas ou suportes. Pareceu também existir relação entre evolução da fala para si, evolução do objeto da atenção e evolução da qualidade da atenção.

Como já visto na fundamentação teórica, o conceito de “estimulação distrativa útil” implica na crença de que há estímulos úteis para que o sujeito permaneça atento. Para Vigostky (2001) é a solução e a eficiência da tarefa. Já a idéia de distração tem vínculo com o conceito de invenção (KASTRUP, 1999).

Para Vigotsky (2000), a atenção e os signos caminham juntos. Para que haja o que o autor chama de atenção ativa é necessário a presença de signos, o que inclui a linguagem verbal. Esta se apresenta inicialmente sob a forma de linguagem egocêntrica que depois evolui para a internalizada em torno dos nove, dez anos.

As observações feitas na REDPECT demonstram que a fala externalizada se mantém no adulto e aparece ao mesmo tempo em que a atenção, sugerindo uma relação de influência entre eles, embora não seja possível afirmar uma relação de causa de uma sobre a outra. Torna-se necessário reconsiderar algumas informações de Vygotsky (2001) para interpretar a atividade no adulto.

André na observação 31 (31/01/07) mostrou alternâncias entre linguagem comunicativa, fala para si e sua atividade no computador, assim como Suzana (obs. 13, 37, 45 e 46), Amanda (obs. 40, 41 e entrevista) e Ana (obs. 10).

André se dedicava a escrever sua dissertação de mestrado no computador com o programa Word. Apesar das alternâncias com a linguagem comunicativa, suas falas para si foram ficando cada vez mais freqüentes inversamente à interação social, cada vez que se aproximava da criação que o satisfaz¹³⁵.

André começou atento na dissertação e nas conversas com colegas da REDPECT e foi passando a se centrar na sua dissertação. As conversas foram

¹³⁵ Conferir mais detalhes da observação 31 (31/01/07) citada nos tópicos de nome “Flexibilidade e criação” e “Fala para si e silêncio”.

ficando cada vez mais secundárias. A interação social foi diminuindo e a fala para si aumentando; o ato de revisar foi sendo ocupado pelo de criar; e a distração foi ocupando o lugar da dispersão. Logo, distração, fala para si e criação estavam presentes no mesmo período.

Para Kastrup (2004), a distração e a invenção de problemas caminham juntas, o que converge com essa observação de André. Seu processo criativo pode ser visto como uma invenção de problemas visto que o levou a uma comemoração diante de um feito inesperado por ele mesmo.

É importante lembrar que Kastrup (2004) diferencia dois tipos de atenção: a atenção em muitos focos (dispersão) e a atenção oscilatória, mas cujo foco se encontra estável (distração). Em André a distração esteve presente visto que sua atividade era flexível, uma vez que as interações com Amanda e Ricardo não pareciam atrapalhar sua atividade. André também parecia estar atento ao que acontecia à sua volta sem, no entanto, suspender a atividade que sempre foi a principal desde o começo da observação. As perturbações não lhe pareciam ameaças.

A convergência com Kastrup (2004) é somada à fala para si, que a autora não apresenta nos artigos e livros citados. Ao mesmo tempo em que se verificava a distração e invenção de problemas, André também falava para si. Logo, é possível que haja uma relação de influência entre os três.

É possível interpretar que no caso de André, estimulações distrativas úteis possam ter auxiliado na manutenção da atividade com atenção suficiente para a realização criativa da sua atividade. Não é possível afirmar com certeza quais estimulações estiveram presentes, mas é possível sugerir que a entrada de Ricardo e as conversas cada vez mais frequentes com ele e Amanda tenham servido como tal. É o que poderia marcar a diferença entre uma perturbação que desorganiza de uma que é aceita.

Para Kastrup (2004), a perturbação pode gerar invenção. Nos resultados que apresento a partir de André, a contribuição da perturbação seria indireta, passando

pela via da “estimulação distrativa”. As estimulações distrativas podem ser favoráveis à distração no sentido utilizado por Kastrup (2004). Portanto, quando afirmo que distração, fala para si e criação possivelmente se influenciaram mutuamente na observação 31 (31/01/07), apresento elementos que indicam possibilidade de rever o conceito de Vigotsky (2001). Afinal, de que utilidade ele se refere? Para que tipo de atenção? Para que tipo de atividade?

Distração, fala para si e produção também ocorreram com Suzana na observação 45. Sua atividade foi evoluindo da interação em direção à fala para si e da dispersão em direção à distração na sua escrita da monografia de final de curso.¹³⁶

Já a fala para si de Amanda (obs. 41 em 27/03/07) evolui em ondas tanto na forma quanto no tempo: começa alta e vai baixando até calar, recomeçando várias vezes. O mesmo acontece com sua atividade e sua atenção. Sua atividade é algumas vezes interrompida temporariamente por outros que lhe pedem favores ou espontaneamente por estar "se desanimando". Sua atenção é normalmente distração, pois nem sempre as interrupções tiram sua atenção da atividade principal. É uma atenção normalmente flexível. A relação de reciprocidade entre atenção, atividade e fala para si se reafirma nesta observação¹³⁷. O mesmo pode ser dito da sua observação 40 (21/03/07) e da sua entrevista.

Na entrevista dia 20/02/2008, Amanda diz que nos momentos que precisa de atenção, expressa para si com palavras mais claras. Quando necessita de menos atenção suas palavras se manifestam menos claramente em termos de rapidez, forma e tamanho¹³⁸. Na observação 41 (27/03/07), a clareza da sua fala aparece no início da sua expressão, o que significaria, pelo dito em entrevista, uma necessidade de atenção maior no início. Isso confirmaria que o surgimento da fala para si está relacionado com a necessidade de atenção ativa (VIGOTSKY, 2000).

¹³⁶ Conferir observação 45 no tópico sobre internalização.

¹³⁷ Conferir observação no tópico sobre internalização.

¹³⁸ Ver trecho da entrevista no tópico Do pontual ao processual: primeiras mudanças na observação e análise da fala para si na REDPECT.

A necessidade maior de atenção no início aparece em outras observações. Observações e entrevistas permitem interpretações que podem vir a superar a relação estabelecida por Vigotsky (2000). Durante surgimento da atividade, é possível que ocorra busca pela sua estabilização para que a atenção seja mantida ou passe a ocorrer ao longo do devir ou estase da atividade através de acoplamentos firmes que formam redes (de ações, programas e suportes).

Essa visão mostra que não é necessário recorrer a “estimulações distrativas úteis” para explicar o processo da fala para si na criação, pois o processo de adaptação perante a instabilidade própria de toda criação tem se mostrado coerente e suficiente para os resultados apresentados. Isso depende de se o processo é criativo e flexível, se a perturbação é encarada com ameaça ou contribuição. Os acoplamentos firmados que contribuem para formar uma rede podem substituir a necessidade de “estimulações distrativas úteis”.

Na observação 13¹³⁹, Suzana calou-se após início da atividade, mesmo havendo conversas e interrupções na sala. No entanto, o calar-se foi substituído por novos sites, que possivelmente passaram a exercer a função antes mantida pela fala para si. Por exemplo, a função de distração para criação, no jogo contínuo e complementar entre estase e mudança. Se crio, mudo, se mudo e sou bem sucedido preciso manter essa mudança. Se não, opto por continuar mudando ou por manter a estase anterior à tentativa. A fala para si, portanto, aparece nos vários acontecimentos citados ao longo da tese, como vinculada ao par mudança-estase.

Outro papel de substituição da função de mantedora da atenção distrativa, possivelmente ocorreu na observação 34¹⁴⁰. Na observação 34 Alberto e Amanda conversavam, interagiam entre eles no Orkut, enviavam e-mails entre eles, e elaboravam partes diferentes de um mesmo relatório de pesquisa. Em certo momento, Amanda saiu e Alberto começou a falar para si. Seria o mesmo ocorrido na observação 13, sendo que em caminho inverso.

¹³⁹ Ver observação no tópico sobre internalização.

¹⁴⁰ Idem.

A observação 15 já citada, em Julho de 2006 serve como ilustração para a compreensão da ideia de atenção distrativa. Houve ao menos dois casos em que a música era cantada pela própria pessoa que trabalhava (ao invés de ter origem em um cd ou Internet) com curta duração, intercalada com conversas e falas para si, sendo um deles o mesmo estudante que ouviu música no cd enquanto trabalhava, na observação 15 (Suzana, obs. 19 e André, obs. 21). Quando questionado se estava cantando, André riu e respondeu: "Às vezes sai alguma música aqui da rádio mental." Esse caso de André poderia ser interpretado como uma auto-estimulação distrativa útil, mas a ideia de invenção se adequa mais. A estimulação distrativa útil lida com a ideia de manutenção da atenção (VIGOTSKY, 2001). Já a ideia de atenção inventiva lida com o uso da atenção para inventar, ao invés de solucionar problemas, a mudança do tipo de atenção para invenção (KASTRUP, 1999). Logo, a partir da atividade e do sujeito, pode ser invenção ou solução ou solução seguida de invenção.

Já para Fátima, durante a mesma observação 15 (07/06), a mesma música escolhida por André e periférica para ele a dispersava nas mais variadas situações¹⁴¹, como relatou espontaneamente, possivelmente por se acoplar como atividade principal ou igualmente principal mesmo contra a sua vontade, o que demonstra que nem sempre os acoplamentos são feitos intencionalmente.

Observações tenderam também para perturbações intencionalmente evitados com sucesso, convergindo com a ideia do senso comum de que a atenção e o isolamento de tudo e de todos seria a melhor saída para evitar a dispersão, embora ocorressem com menos frequência do que a busca de acoplamentos. Por exemplo, na observação 13 (07/06), em que a bolsista de iniciação Eveline fecha rapidamente a janela do MSN¹⁴² que indica a entrada de alguém, enquanto fazia duas outras atividades diferentes e simultâneas: elaboração de um trabalho escolar em um computador e auxílio a uma colega em outro computador acerca de outro assunto.

¹⁴¹ No caso específico da situação 15, Fátima se matriculava pela primeira vez via Internet enquanto André ouvia música.

¹⁴² Messenger, programa de conversação on-line, restrito para pessoas que fazem parte de uma rede de amigos.

Em outros casos, não é feito nenhum novo acoplamento inesperado e indesejado pelo indivíduo, como no caso de Fátima, nem uma evitação de certos possíveis acoplamentos, como no caso de Eveline. Alguns potenciais acoplamentos são evitados ao serem ignorados como foi o susto em Adriana (obs. 8 em 26/04/06) e de alheamento de Eveline diante do que ocorria na sala, como tocar seu celular (obs. 8 em 26/04/06) ou até mesmo ao chamar seu nome várias vezes (obs. 16 em 26/04/06). Adriana avisou a Eveline que seu telefone estava tocando, e ela comentou: "Vixe, viajei agora".

Ou seja, em alguns casos o acoplamento é realizado ativamente pelo sujeito, afastando algumas possibilidades de acoplamento e escolhendo outras em relação com a(s) atividade(s) de interesse que está realizando (obs. 13 em /07/06), outras são rejeitadas sob forma de indiferença (obs. 8 em 26/04/06 e 16 em 03/08/06), e outras são inevitavelmente acopladas (obs. 15 em 07/06). As rejeições costumam ocorrer principalmente em situações que surgem fora do controle do indivíduo, o que não afasta a possibilidade de virem a se acoplar voluntariamente.

Nem sempre tomada de consciência¹⁴³ dos motivos da dispersão levam a atenção inventiva. Na observação 46 (16/04/07), Suzana se dedica à sua monografia de final de curso¹⁴⁴. Suzana fala o tempo todo para si, mas também conversa quase que simultaneamente com os presentes sobre outros assuntos e eventualmente solicita ajuda pra sua atividade principal: copiar e escrever textos. Sua fala para si é predominantemente de surpresa e estranhamento perante o que fez. Desde o começo, Suzana conversa e realiza as mesmas atividades com os mesmos programas: três documentos do Word, Scielo e Google. Talvez por isso não consiga sair da tentativa de adaptação; já começou com muitos. Outro ponto que chama atenção na elaboração do texto de Suzana é a falta de fluência, a falta de continuidade da criação. As frases são interrompidas no meio de sua elaboração e revistas algumas vezes mais de uma vez. Um rede imbricada não se fez. Primeiramente, Suzana toma consciência da dispersão. Após isso atribui duas causas ao fato em momentos diferentes, respectivamente: (1) por "ser uma

¹⁴³ O termo "tomada de consciência" é utilizado no mesmo sentido que Vigotsky (2000) e será explicado logo em seguida, no corpo do texto da presente tese.

¹⁴⁴ Conferir observação no tópico As expressões isoladas da fala para si na REDPECT e no tópico sobre fala para si e silêncio.

abestalhada"; (2) porque estava fazendo três coisas ao mesmo tempo: "fichamento ipsilateris"; "fichamento de resumo" e "fichamento de conceitos".

Houve evolução da tomada de consciência, pois Suzana saiu de uma mera constatação para a busca de causas. As causas atribuídas também evoluíram, uma vez que Suzana evoluiu da auto-agressão para o modo como estava realizando suas tarefas. Sua atenção se deslocou de si mesma para o seu fazer com sua produção. Sua fala para si não era apenas um meio de manter e escolher sua atenção como pensava Vigotsky (2001) para a atividade importante, mas de mudar a qualidade e o objeto de sua atenção. Sua vocalização para si parece ser um meio não consciente de busca da atenção que quer alcançar, mas também não gera mudança por si só, uma vez que atua em relação com outros fatores. A mudança como via sua atenção e seu trabalho não foram suficientes para a mudança do modo como trabalhava.

Ao contrário destas conclusões, Vigotsky (2000), referindo-se à evolução psicogenética da criança, afirma que a tomada de consciência dos próprios processos da consciência só pode ocorrer após o desenvolvimento deles, por exemplo, depois de desenvolvidas a percepção e a memória e a atenção sobre o meio, respectivamente. Daí passa a ocorrer a introspecção sem palavras num primeiro momento e a introspecção verbalizada em um segundo momento.

Logo, a passagem para a introspecção verbalizada não é senão uma generalização iniciante das formas típicas interiores de atividade. [...] Porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente. [...] Tenho consciência de que me lembro, isto é, faço da minha própria lembrança um objeto de consciência (VIGOTSKY, 2000, p. 289-290).

Mesmo com a ressalva de que Vigotsky (2000) se ocupava do desenvolvimento criança, não há como evitar a comparação com a análise feita desses casos apresentados na tese e principalmente no caso acima, uma vez que também tratam da tomada de consciência. No entanto, Vigotsky (2000) trata da tomada de consciência em seu estado "superior" e as observações sugerem a conscientização como um processo de enação, de mudança de relações com o meio, de mudança da atenção para outros relações. Ao fazermos tal contraste, nota-se que a tomada de consciência não implica em mudança necessariamente, uma

vez que há uma dependência do modo como o indivíduo dispõe da sua atividade, não apenas do tipo de conhecimento, pois segundo Vigotsky (2000), os conceitos científicos incitam mais a tomada de consciência do que os conceitos espontâneos¹⁴⁵. E é dos conceitos científicos que mais tratamos aqui, já que foram observados pesquisadores formados ou em formação no espaço de trabalho. Logo, as análises sugerem que a teoria de Vigotsky não se aplica a todos os casos.

¹⁴⁵ Segundo Vigostky (2000), os conceitos espontâneos são aqueles formados no e do conhecimento e prática cotidianas, mesmo que não haja escolarização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentemente do estudo de tecnologias analisadas separadamente entre si, a pesquisa aqui analisada favorece a compreensão dos tipos e evolução dos acoplamentos e da relação com a fala para si no adulto produtor de conhecimento. Isso permitiu uma visão diferente acerca da linguagem, seus tipos, funções e evolução, da solução e invenção de problemas e da atenção e seus tipos.

Foram observados alguns tipos de redes formadas por ações, tecnologias, suportes, programas e documentos, como também a evolução das mesmas em um curto espaço de tempo, com influências diferenciadas sobre o indivíduo ou grupo. Os resultados, ainda que devam ser considerados com prudência, não foram tratados pelos estudiosos das tecnologias e das ciências cognitivas em geral, costumeiramente apartados um grupo do outro.

Os resultados apresentados seguiram uma ordem cronológica nas interpretações durante análise das entrevistas e observações: da análise isolada da fala, passando pela relação entre a fala, ações, suportes e recursos até a transformação da qualidade e posição da fala na relação com as ações, suportes e recursos de uma atividade.

Os tópicos e subtópicos apresentados sugerem que: afetos estão muito presentes nas falas para si, além das conhecidas racionalidades e suas funções; parece haver forte relação entre a manifestação da fala para si e a presença de suportes; a fala para si tende a se manifestar quando se está fazendo uso de uma única atividade ou suporte e a ausência da fala está ligada a presença de vários suportes e atividades; o que é chamado por Vygotsky como interiorização pode ser interpretado como deslocamento da(s) função(s) da fala para si para outras atividades/ações/suportes; parece haver forte relação entre fala para si e atenção; parece haver relação positiva entre invenção, fala para si e distração; parece haver relação íntima entre ação sem planejamento e fala para si

Mais do que o seu conteúdo, os resultados sugerem a necessidade de nova interpretação para acontecimentos já estudados ao inserir a fala para si na atividade criativa e frequentemente sem planejamentos. Deste modo, as teorias da ação são fundamentais como base de interpretação.

No primeiro e mais longo tópico do capítulo dos resultados pôde-se notar que as falas para si apareceram de forma variada e com forte afeto, muitas vezes contraditórios entre si. De um modo geral, foram expressões de mal-estar, bem-estar e surpresa. Elas apareceram em meio ao incômodo com prazer ou desprazer, mas nem sempre em meio à dificuldade da atividade. As expressões eram também racionais e podem ser generalizadas como atribuições de juízo de valor, declarações e perguntas seguidas de respostas. As expressões em geral pareceram servir muito mais vezes como um gatilho, um impulso para ação do que como coordenação de coordenação de ação. Ou seja, logo após a fala surgia a ação que lhe dizia respeito, mas nem sempre bem-sucedida. As falas para si evoluíram do alto ao baixo, do claro e formal ao abreviado e informal. O ato de calar era mais em função da presença do outro do que um processo de interiorização, mas o seu surgimento era espontâneo na presença do outro e intencional quando sozinho. Mas, a contribuição mais importante apresentada nesse primeiro tópico me parece ser a ideia da fala para si como um “segundo eu”, que compete com outro si, que diverge, concorda, pergunta e observa o outro si em direção a uma solução, invenção, transformação da atividade e de si mesmo.

No tópico seguinte intitulado, “Do pontual ao processual: primeiras mudanças na observação e análise da fala para si na REDPECT”, percebe-se claramente que as falas para si só aparecem acopladas com algum(s) suporte. Os suportes relacionados com a fala para si foram: computador na maioria das vezes e/ou caderno e/ou gravador e/ou espelho e/ou livro/texto impresso. Surgia em ambiente movimentado e/ou com interrupções.

Já no último tópico dos resultados, de nome “A fala para si como parte de uma rede evolutiva de acoplamentos”, apresento o modo como a fala vai se modificando ao longo de atividades na relação com ações, suportes e recursos.

No subtópico de nome “Fala para si e silêncio”, sugiro que a fala auxilia na manutenção da atenção. A fala tendeu a evoluir dos seguintes modos: desaparecimento ou silenciamento da fala por substituição por outros recursos, programas, suportes ou atividades que passaram a ocupar sua função; ou o contrário: aparecimento da fala para si para substituir outros recursos, suportes ou atividades. Logo, a ideia de interiorização (VIGOTSKY, 2000) passa a ser substituída pela de troca de acoplamentos com o meio. A fala para si também ocorreu em algumas atividades como ondas ou espirais pelo mesmo motivo descrito acima. Parece haver relação entre fala como ondas e ações como ondas (repetições e atividades).

Os subtópicos sobre flexibilidade e sobre atenção podem ser resumidos com os seguintes resultados: parece haver relação positiva entre distração, fala para si, invenção de problemas e produção. Não parece haver necessidade de uso da fala ou de qualquer outra coisa como “estimulação distrativa útil” quando as redes de acoplamentos já foram firmadas ou quando o sujeito inventa.

Contudo, talvez a principal das contribuições esteja na possível mobilização de reflexões críticas sobre teorias já estabilizadas como verdade consensual. A pesquisa apresentada nessa tese pode vir a mobilizar reflexões também em aspectos que ainda precisam vir a ser estudados em função da forma embrionária com que se apresentaram os resultados face às influências apenas indiretas da literatura científica, já que há escassez de estudos específicos sobre a fala para si no adulto e o modo de observá-la e analisá-la.

Ainda que a pesquisa não tenha sido comparativa entre adultos e crianças, é interessante rever a linguagem egocêntrica (da criança) em futuras pesquisas a partir do modo de analisar a fala para si na presente pesquisa, onde se usou predominantemente a fenomenologia como base epistemológica.

A tese alerta indiretamente para a importância de se pensar sobre a linguagem egocêntrica, que possivelmente ocupa um papel diferente do que afirma e demonstra Vigotsky (2000) e Vygotsky (1989, 1994), com a ressalva de que as observações não foram com crianças, o que pode gerar uma grande diferença no

que concerne ao desenvolvimento cognitivo e às características e múltiplas formas de fazer acoplamentos.

Desse modo, a contribuição da pesquisa faz pensar sobre a importância de se explorar mais a fala para si no adulto. O fato de adultos permanecerem vocalizando para si demanda uma análise do processo. Tal análise na presente tese contribui para dar início a reflexão sobre o assunto.

A tese mostra diferenças nos resultados em relação à idéia de evolução da linguagem em Vygotsky, já que os resultados mostram um movimento em rede. Os resultados também mostram discordância da concepção de linguagem como coordenação de coordenação de ações, uma vez que a tendência entre os observados tenha sido do uso da fala como gatilho para ação. A tese também mostrou pontos não revelados em nenhum dos autores apresentados, sendo o principal a idéia da fala para si como segundo eu.

A contribuição dos resultados em geral é evidente quando pensamos num momento em que se valoriza a autonomia, espontaneidade e trabalho solitário, seja na educação à distância, na área do trabalho e na psicologia clínica, principalmente entre as abordagens não diretivas.

Os resultados sugerem a importância da fala para si, que precisa ser mais explorada em outras pesquisas, em diferentes ambientes, trabalhos, atividades e com diferentes pessoas. A compreensão da possível relação entre fala para si e atenção, criação, afeto, racionalidade, forma de organização das atividades, ações e suportes pode gerar repercussões e implicações diversas e ainda desconhecidas em diferentes espaços de trabalho sobre estes fatores. O incentivo e aceitação da fala para si entre aqueles que sentem necessidade dessa fala é apenas um primeiro passo

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM IV TR – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ARDOINO, Jacques; BARBIER, René; GIUST-DEPRAIRIES, Florence. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFScar, 1998. p. 50-72.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO – ABDA. **Base de Dados**. Apresenta vários textos sobre TDAH. Disponível em: <<http://www.abda.net.br/br/textos/textos.html>>. Acesso em: 05 out. 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO – ABDA. **O que é TDAH**. Rio de Janeiro, 22 out. 2011. Disponível em: < <http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>>. Acesso em: 22 out. 2011.

A. N. Leóntiev. Introdução. In: VIGOSTKI, Liev Semiónovitch. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996b. p. 425-470.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJAN, M. **Os novos modos de compreender: a geração do computador e do audiovisual**. São Paulo: Paulinas, 1989.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFScar, 1998. p. 168-199.

BARBOSA, Joaquim Barbosa (Org.) **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFScar, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: editora Edições 70, 1977.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): guia completo e atualizado para os pais, professores e profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Análise Contrastiva: memória da construção de uma metodologia para investigar a tradução de conhecimento científico em conhecimento público. **Rev. Ci. Inf. DataGramZero**, Rio de Janeiro, v.3, n.3, p. 1-17, jun. 2002. Disponível em: < http://www.dgz.org.br/jun02/Art_03.htm>. Acesso em: 22 maio 2009.

COULON, Alain. Etnometodologia e multirreferencialidade. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFScar, 1998. p.149-199.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DRANSCH, Doris. The use of different media in visualizing spatial data. In: _____. **Computers and Geosciences**. [S.l.: s.n.], 2000. p.5-9.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa**. 11 ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1983.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização** 3 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1990. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud v. 21).

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GREENFIELD, Patrícia Marks. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, computadores e videogames**. São Paulo: Summus, 1988.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALLOWELL, Edward M.; RATEY, John J. **Tendência à distração: identificação e gerência do Distúrbio do Déficit de Atenção da infância à vida adulta**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

HEIDBREder, Edna. A psicologia de William James. In: _____ **Psicologias do século XX**. 5 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1981. p.139-178.

IAROCHEVSKI, M.F.; GURGUENIDZE, G.S. Epílogo. In: VIGOSTKI, LIEV SEMIÓNOVITCH. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 471-515.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & sociedade**. [Florianópolis - SC] v, 16, n.3, p. 7-16, set/dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3.pdf>> Acesso em: 20 out. 2009.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KERCKHOVE, Derrick De. **A pele da cultura**. Lisboa: Relógio d' Água, 1997.

KÖHLER, Wolfgang. **Psicologia da Gestalt**. 2 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFScar, 1998.p. 126-148.

LATOURETTE, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, [1978].

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A ideografia dinâmica**. São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias a inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998a, p. 21-37.

LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais do pensamento. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998b, p. 39-58.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1996.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **Henri Wallon**: psicologia e educação. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: teses sobre Feurbach. São Paulo: Moraes, [1845 ou 1846].

MATURANA, Humberto R. **Desde La biologia a La psicologia**. Buenos Aires: Lumen, 2003.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto R.; MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelsom. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2002.

M. F. Iarochovski; G. S. Epílogo. In: VIGOSTKI, Liev Semiónovitch. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996c. p. 471-515.

OLIVEIRA, Suzana Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 1993.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PINHO, Lidia Maria de Menezes. A parceria entre tecnologias e sua influência na conscientização e no modo de pensar do estudante durante atividade escolar. **Rev. da FACED**, Salvador, n.7, 2003. Disponível em: <
<http://www.revistafaced.ufba.br/sitemap.php?locale=es>>. Acesso em: 20 out. 2009.

PINHO, Lidia Maria de Menezes. **O computador na sala de aula: sua especificidade na aprendizagem e expressão do conhecimento do estudante**. 2001. 197f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

RAMAL, Eveline Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REDE COOPERATIVA DE PESQUISA E INTERVENÇÃO SOBRE (IN)FORMAÇÃO, CURRÍCULO E TRABALHO – REDPECT. **Homepage**. Apresenta informações gerais sobre a história do grupo, seus membros e formação. Disponível em: <http://www.redpect.ufba.br/index.htm>. Acesso em: 15 abr. 2009.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva**. 4. ed. Porto alegre: Artmed, 2008.

TURKLE, Sherry. **The second self: computers and the human spirit**. 20 ed. Masachussets: MIT Press Edition, 2005.

VARELA, Francisco J. **Conhecer, as ciências cognitivas, tendências e perspectivas.** Lisboa: Instituto Piaget, [1994].

VARELA, Francisco J. **Sobre a competência ética.** Lisboa: Edições 70, 1992.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada:** ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VAZ, Paulo. Esperança e excesso. In: PARENTE, André (Org.) **Tramas da rede.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins fontes, 1996a.

VIGOSTKI, Liev Semiónovitch. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski, por A. N. Leóntiev. In: **Teoria e método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996b. p. 425-470

VIGOSTKI, Liev Semiónovitch. Epílogo, por M. F. Iarochevski e G. S. Gurguenidze. In: **Teoria e método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996c. p. 471-515.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **As Origens do caráter da criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA GERAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Temas:

Produção e evolução
Atenção
Descoberta/invenção/estranhamento
Intencionalidade/ação
Tecnologias/ acoplamento e compreensão
"fala sozinha"
Interação social

Produção/evolução:

- Como é a evolução do seu trabalho no dia a dia na Rede?
Relate do início ao fim.
É sempre assim?
Essa atividade é ininterrupta, você costuma sentar e só levantar quando termina?
Como prefere? Por quê?
- E fora da Rede? Como é seu trabalho? (do início ao fim)
- Que situações consegue construir, aprender, expressar mais conhecimento?
- E quando há uma queda nesse processo, o que faz?
- Faz uso de algum artifício pra ficar?
- Há situações propícias para você criar?
Lembra de uma situação específica?
- Revisa o que fez?
Sempre?
Depende de que?
Altera?
Que tipo de alterações costuma ocorrer?
- Como é pra você ver seu trabalho pronto?
- Quando considera pronto?
- Teve outros trabalhos na Rede? E como foi?

Tecnologias/ Acoplamento e compreensão

- Existe alguma tecnologia que prefere trabalhar?
Qual?
Por quê?
- Você percebe alguma diferença em trabalhar com uma tecnologia ou outra?
- E com duas ou mais?
- Você faz a escolha por determinados instrumentos e suportes seguindo algum critério?
- Que tipo(s) de documento(s) /instrumentos/suportes você acha mais agradável de aprender?
- Em que situações você costuma imprimir trabalhos que você fez no computador?
Você lê depois?
E o que faz depois?
- Qual é sua relação com as tecnologias, suportes, instrumentos, mídias?
Existe alguma relação afetiva?

Atenção

- O que é atenção pra você?
- Você se considera uma pessoa atenta?
Exemplo.
O que te faz te concentrar e o q te dispersa?
- Como é sua atenção na Rede?
Repercussão?
- Há pessoas que conseguem fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo.
Como você explicaria isso?
E você?
O que te leva a isso?
Como repercute em você, no seu trabalho?
Todo tipo de trabalho consegue?
E por que você faz isso?
- Aqui na Rede há sempre **interrupções**, pessoas entrando, pedindo informação, pedindo ajuda, puxando um papo, etc.... Como você lida com essas interrupções?
Já aconteceu de você insistir e ficar em um lugar que n te concentra?
O que costuma acontecer?
Quando n existe outra opção, o que faz?
Usa algum artifício para se manter concentrada?
- Às vezes "te" vejo falando baixinho, de modo inaudível. Como explica isso? (ver se é o caso dessa pessoa)

Falando sozinha:

-Percebo que há pessoas na Rede com um costume constante de "falar sozinhas", como é comum o termo. Como você explicaria isso?

É o seu caso?

- Em que situações você costuma?

- O que costuma falar? Tem um padrão?

- E por que n pro outro?

- Repercute em você a fala sozinha dos outros?

E o contrario?

Como?

- Você fala sozinha quando n tem ninguém, com outras pessoas presentes ou independe disso?

Interação social:

- Como é sua interação com pessoas da Rede no seu caso?

Por que e Pra q?

Está satisfeito?

Por quê?

- Tem alguma diferença entre trabalhar em equipe ou sozinha?

Por quê?

Exemplo de cada:

- Você gosta de trabalhos em equipe?

Por quê?

Já houve na Rede no seu caso?

Exemplifique com uma situação, do inicio ao fim:

-Quando escolhe o isolamento e a interação?

Pedir:

Você tem registros de diferentes momentos "desse" trabalho? Como marca a diferença? Me empresta?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, CPF _____, tendo conhecimento do Projeto de Tese de autoria da Profa. Lídia Maria de Menezes Pinho, CPF _____, autorizo a utilização dos registros de minha imagem, voz e documentos (mensagens, trabalhos), especificamente para pesquisa sobre os processos cognitivos e uso de tecnologias na construção do conhecimento, assim como a divulgação científica da mesma, desde que seja preservada a anonimato.

Salvador, de de

Assinatura

Ciente:

Lídia Maria de Menezes Pinho
Doutoranda

Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham
Orientadora